Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación

Francisco Imbernón Muñoz (coord.)



EDITORIAL SINTESIS

Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación


NO fotocopies el libro

Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación

Francisco Imbernón Muñoz (coord.)
José Luis Medina Moya
Susana Aránega Español
Zoia Bozu
Beatriz Jarauta Borrasca
Nuria Serrat Antolí



EDITORIAL
SINTESIS

Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
http://www.sintesis.com

ISBN: 978-84-907780-3-6

Índice

Introducción

Este libro trata sobre la formación continua en las organizaciones. Se constata que la formación continua de las personas adultas no es un proceso lineal ni simple sino dinámico en todos sus pasos y complejo en sus finalidades. Un trabajo sobre este proceso que pretenda ser riguroso precisará dividir ese continuo formativo en fases y etapas susceptibles de ser abordadas sistemáticamente, aunque ello no implica que la formación sea una planificación cerrada de una serie de momentos.

En el proceso de análisis de la formación existen muchas “atmósferas” que lo envuelven y lo atraviesan: autonomía, innovación, creatividad, originalidad… y que lo hacen, muchas veces, irrepetible. Pero ello tampoco ha de impedir que la formación y su concreción en planes, modalidades, estrategias formativas y evaluación deban tener una estructura sistemática y coherente.

Sistemática porque dividir el proceso de formación en etapas o momentos, como hace este texto, no es, en nuestro caso, un proceso técnico sino un intento de estructuración y sistematización para conseguir una mayor formalización y permitir una posterior descripción, implementación y evaluación en beneficio de aquellos que diseñarán la formación y participarán en ella. Se planifica la formación para potenciar que las personas que intervienen en ella ganen en profesionalidad, autonomía, toma de decisiones y libertad de acción. Por tanto, en la formación y en su planificación debe existir interactividad en todas las etapas. Como se mencionaba anteriormente, no podemos olvidar que es un proceso dinámico y que sus diversas fases se entrecruzan constantemente.

Y ha de ser coherente porque se necesita establecer a quién beneficia, a quién se dirige, en qué consiste, qué pretende, cómo se hace, cuándo y dónde se desarrolla la acción formativa y cómo se evalúa. Y esta es una de las finalidades de este libro, que surge de la preocupación por ofrecer herramientas para establecer ese proceso sistemático y coherente de la formación como un factor para el cambio y no tanto como un proceso que origina pequeños cambios puntuales, burocráticos o formales.

Todo ello sin olvidar que la formación está dirigida a personas. A menudo, la formación suele subestimar, e incluso ignorar, el desgaste energético que supone la implantación de nuevos procesos de formación que comportan cambios profundos e innovaciones, así como el coste que supone introducir algo "nuevo" en las tareas profesionales, especialmente en su fase inicial cuando cualquier cambio supone una tarea compleja y "dura". Implica dedicar horas extraordinarias, exponerse a situaciones de incertidumbre y también que afloren aciertos y errores que a menudo se considera preferible ocultar para que no quede en entredicho la propia imagen profesional.

Por eso, la formación ha de tener en cuenta el contexto donde se desarrolla. Son muchas las razones por las cuales algunas personas no se implican en procesos de formación. En general, la resistencia se produce tanto por pequeños como por grandes conflictos relacionados con el clima laboral (normas o expectativas de trabajo mal orientadas o desarrolladas), con las estructuras organizativas (la organización burocrática resta poder y protagonismo a los implicados en el trabajo dentro de las organizaciones o instituciones), y otros aspectos (incentivos, ideología, comunicación, instalaciones, recursos…). Y también por el tipo y el diseño de ciertas modalidades o acciones de formación que, a ojos de una parte de los individuos, generan unos gastos y requieren unos esfuerzos desmesurados en relación con los beneficios innovadores que producen. Resistencias, en fin, que pueden deberse incluso al "estado psicológico", lo que condiciona su participación en este tipo de proyectos de cambio.

Otro elemento perturbador es la heterogeneidad de actitudes y creencias sociales que pueden encontrarse en el colectivo profesional, lo que se traduce en un grado de cultura profesional y un nivel de individualismo que, en su interrelación con la profesión, generan un determinado o diferente tipo de compromiso.

Seguir un buen proceso en el diseño, el desarrollo y la evaluación y considerar los factores mencionados anteriormente servirá para profundizar en diversos aspectos que aseguren la motivación y la buena marcha de la formación. En líneas generales, los factores que hay que considerar serán los institucionales, los humanos y los organizativos. Al fijar estos factores, y profundizar en ellos, se observará que pueden constituir recursos excelentes pero también obstáculos insalvables. Es decir, unos y otros están hechos del mismo material, constituyen algo así como las dos caras de una misma moneda.

Y es que la formación tiene la finalidad de provocar cambios. Y apostar por el riesgo del cambio, sin duda, se consigue a través del estudio y de la reflexión personal, pero también –y de forma especialmente significativa– mediante

procesos formativos que permiten una reflexión en la acción, sobre lo que se hace, y en la organización, ya que es en los escenarios de trabajo donde se debe mejorar. Por tanto, la consideración de dichos contextos e, incluso, el intento de cambiarlos, conviene que estén presentes en los procesos deliberativos cuando se diseña y gestiona la formación. Estos, por otra parte, precisan elementos distintos a los que ya se conocen y son familiares, elementos nuevos en términos de ideas, marcos teóricos de referencia, estudios y experiencias ajenas, artefactos y herramientas diversas que, al considerarlos, ayuden a enriquecer la reflexión. Y este texto trata de dar argumentos para esas reflexiones personales que ayuden a la mejora de la formación continua.

Este libro no pretende ser excesivamente normativo y aspira a cumplir la difícil labor de ver la formación no como un problema técnico sino sociopolítico, donde el conocimiento del proceso ayuda a transformarse y transformarlo en beneficio de una mayor innovación y autonomía profesional. Por ello no debe tomarse como un conjunto de recetas sino como un abocar las ideas y las experiencias de los autores y de su mucho tiempo dedicado a intentar interpretar, mejorar y comprender el proceso formativo.

El texto consta de seis capítulos, los que los autores han considerado más importantes para el desarrollo de la formación. El primero trata sobre la figura del formador y en él se analizan sus componentes y sus características y se describen las diversas orientaciones conceptuales que fundamentan su trabajo. El segundo trata de la comunicación, elemento imprescindible en la formación. Entre otras cosas, se describen las leyes y los axiomas de la comunicación aplicados a la formación, la retroalimentación y la escucha activa como componente fundamental en la comunicación. El tercer capítulo trata de la planificación de la formación, sus componentes y el importante análisis previo de necesidades de formación. El cuarto analiza las modalidades y estrategias de formación. Partiendo de los diversos sistemas de formación, se centra en profundizar en las modalidades y estrategias más usuales. El quinto capítulo trata el tema de la evaluación de la formación como herramienta de mejora. Se analizan sus agentes, niveles, indicadores e instrumentos. Y el último capítulo trata sobre las nuevas tendencias en formación. En este último capítulo los autores han escogido diversos temas que, hoy día, son emergentes en este campo.

Esperamos que la lectura de este libro sea útil para quienes ven en la formación continua un instrumento de cambio en las personas y en las organizaciones.

1
El formador

Algunas de las características definitorias de la formación son su intencionalidad pedagógica y su potencialidad para diseñar y desarrollar dispositivos que permitan la adquisición de aprendizajes relevantes. Es decir, es una actividad dirigida a formar a otros para mejorar. La teoría y la práctica de la formación han sido tratadas desde múltiples perspectivas y en diversos ámbitos de las Ciencias de la Educación. Aquí se analizarán desde la figura del formador para tratar de responder a la pregunta sobre los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar una práctica formativa que tenga efectos relevantes en términos de aprendizaje para los destinatarios.

1.1. Características de la formación: una función pedagógica

Una primera aproximación a esta cuestión nos lleva, como bien señala Terhart (1987:133), a la siguiente reflexión: si la Pedagogía y la Didáctica como disciplinas están capacitadas para reflexionar sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación y la formación en una sociedad, lo estarán también, de modo cualificado, para la preparación de cara a la función pedagógica. Así, la formación como disciplina ha de reflexionar sobre sí misma y sobre sus posibilidades de transmisión. Se trata de identificar aquellos saberes y competencias propios de la función pedagógica. ¿Qué cualidades, pues, debe poseer el formador para desarrollar de manera competente su tarea? Se puede afirmar en primer lugar que no puede establecerse una coincidencia total entre el conocimiento académico, o sea, lo que se aprende para formar a otros, y el profesional que verdaderamente poseen y usan los formadores. Cada formador construye su propio conocimiento profesional, que va elaborando como producto de su experiencia en interacción con las categorías reales de interpretación que

ya posee.

Una de las funciones que debería cumplir el conocimiento académico en la formación debería ser la de proporcionar esquemas de interpretación, teorías y marcos conceptuales, no con objeto de ser reproducidos y utilizados instrumentalmente por el formador sino como esquemas para el análisis crítico de las creencias y preconcepciones de los destinatarios de su acción docente. Del mismo modo, ese conocimiento académico no pretende transmitir las conclusiones a las que llega, por otra parte siempre provisionales, sino el espíritu cuestionador y de búsqueda que lo anima. Entendido de este modo, el conocimiento que se transmite en la formación es, ante todo, problemático, es decir, se encuentra en dependencia constante de unos marcos de interpretación que pueden ser sometidos a crítica y pueden ser objeto de transformación.

Pero esas peculiaridades del saber pedagógico se sitúan ante el problema de su dominio: ¿cómo se aprende ese conocimiento? Hoy se sabe que los formadores en ejercicio reproducen en su trabajo los métodos que con ellos practicaron más que aquello que se les predicó. Esta peculiaridad plantea un dilema: existe el peligro de que acaben enseñando tal y como se les enseñó. Y una forma de superar el dilema es que se impliquen personalmente en el análisis y reflexión de situaciones de formación que ellos mismos protagonizan, la tan manida reflexión sobre la propia práctica, y ese análisis continuo ayuda al formador a mejorar su docencia.

Pero junto a estas posibilidades coexiste un peligro potencial. Debido a esa coincidencia entre método y contenido, puede darse el caso, si el formador no repara en ello, de que aparezcan contradicciones e inconsistencias entre lo que predica o argumenta como contenido y lo que realiza en el aula de formación. Estas situaciones pueden tener un efecto negativo en términos de aprendizaje para el ejercicio profesional de la formación. En primer lugar, toda la argumentación teórica del formador deviene estéril al quedar sistemáticamente desmentida por su propia práctica. De ahí que el formador, de modo inopinado, asimile los principios de actuación o los procedimientos formativos sin ninguna vinculación real con los marcos teóricos que los sustentan. Pero además, y lo que es más peligroso, todo esto puede conducir a que se aprenda a mantener separados el discurso teórico y el práctico sin vinculación alguna. De este modo la escisión e incomunicación entre los aprendizajes académicos y los informales queda reforzada como consecuencia de las contradicciones entre lo que el formador predica y lo que realmente hace.

Otra de las ideas que conviene recordar es que toda actividad formativa es una actividad ética, política y no solo técnica. Esto significa que las acciones que se emprendan no podrán valorarse al margen de las repercusiones personales y

sociales que tengan. De cara a la formación, esta idea tiene dos repercusiones. En primer lugar, que hay que incluir, en su desarrollo, esta problemática para no reducirla inopinadamente a una cuestión meramente técnica. En segundo lugar, que esa idea debe materializarse en el proceso de formación que el formador protagoniza; esto es, no perder de vista que su modo de concebir y de desarrollar la formación tiene claras repercusiones personales y sociales que se apoyan en las opciones de valor que haga sobre la formación.

Hay que recordar que la formación se compone de situaciones y procesos de gran complejidad y ambigüedad; situaciones cargadas de ambigüedad, plenas de incertidumbre en las que aparecen conflictos de valores que conducen a dilemas y contradicciones. Por tanto, los procesos formativos deben representar el análisis de esas complejidades e incertidumbres y profundizar en ello. Parte de esos procesos formativos pasan por el reconocimiento de que los valores respecto a la formación deben someterse a revisión crítica, pero ese examen debe ser libremente realizado por cada formador.

1.2. Conocimientos del formador

La cuestión de las competencias y habilidades que debe poseer un formador capaz de desarrollar competentemente una acción formativa que fomente los aprendizajes significativos ha constituido durante los últimos años un tema candente en el campo de la formación. Durante estos últimos años se ha asistido a un rico debate en el que han confluido multitud de propuestas y enfoques diferenciados acerca de la estructura y componentes que deben conformar el currículum profesional del formador. En lo que sigue se presenta una síntesis de las ideas más relevantes al respecto.

Como se explicará en capítulos posteriores, la formación, al igual que todo procedimiento intencional de transmisión de conocimientos y habilidades, es un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidad de la formación); en el que se pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar destrezas o competencias didácticas (contenidos de la formación); donde los contenidos se tratan de vehicular a través de determinadas acciones (actividades de enseñanza-aprendizaje); y en el que se comprueban los resultados obtenidos con finalidades pedagógicas y/o de certificación (evaluación).

Es importante destacar, de entrada, que aunque en todo programa de formación están presentes de manera formal estos elementos estructurales, pueden existir programas sustancialmente diferenciados en función de cómo

esos elementos se relacionen y materialicen (Tom y Valli, 1990). Esa configuración final vendrá determinada, en última instancia y entre otros factores, por el modelo de formador que se formule como deseable y, por tanto, por la orientación conceptual que se utilice como marco configurador del diseño y desarrollo de la formación (Feiman Nesmer, 1990). Puede afirmarse que los contenidos de la formación pedagógica (sobre todo sus interrelaciones, su secuenciación y su forma de presentación) variarán en función de que el modelo de formador pretendido sea bien un "técnico o experto infalible" o bien un "práctico reflexivo" (Imbernón, 1994).

1.2.1. Componentes de la formación

Son múltiples los trabajos de investigación que se han desarrollado con la finalidad de conocer los diversos componentes o tipos de contenido presentes en los programas de formación y de identificar los más idóneos. Tomando como referencia los trabajos de Shulman (1987, 1990), la estructura de los programas de formación debería articularse en cinco subsistemas de contenidos/conocimientos interrelacionados, tal y como queda reflejado en la siguiente figura.

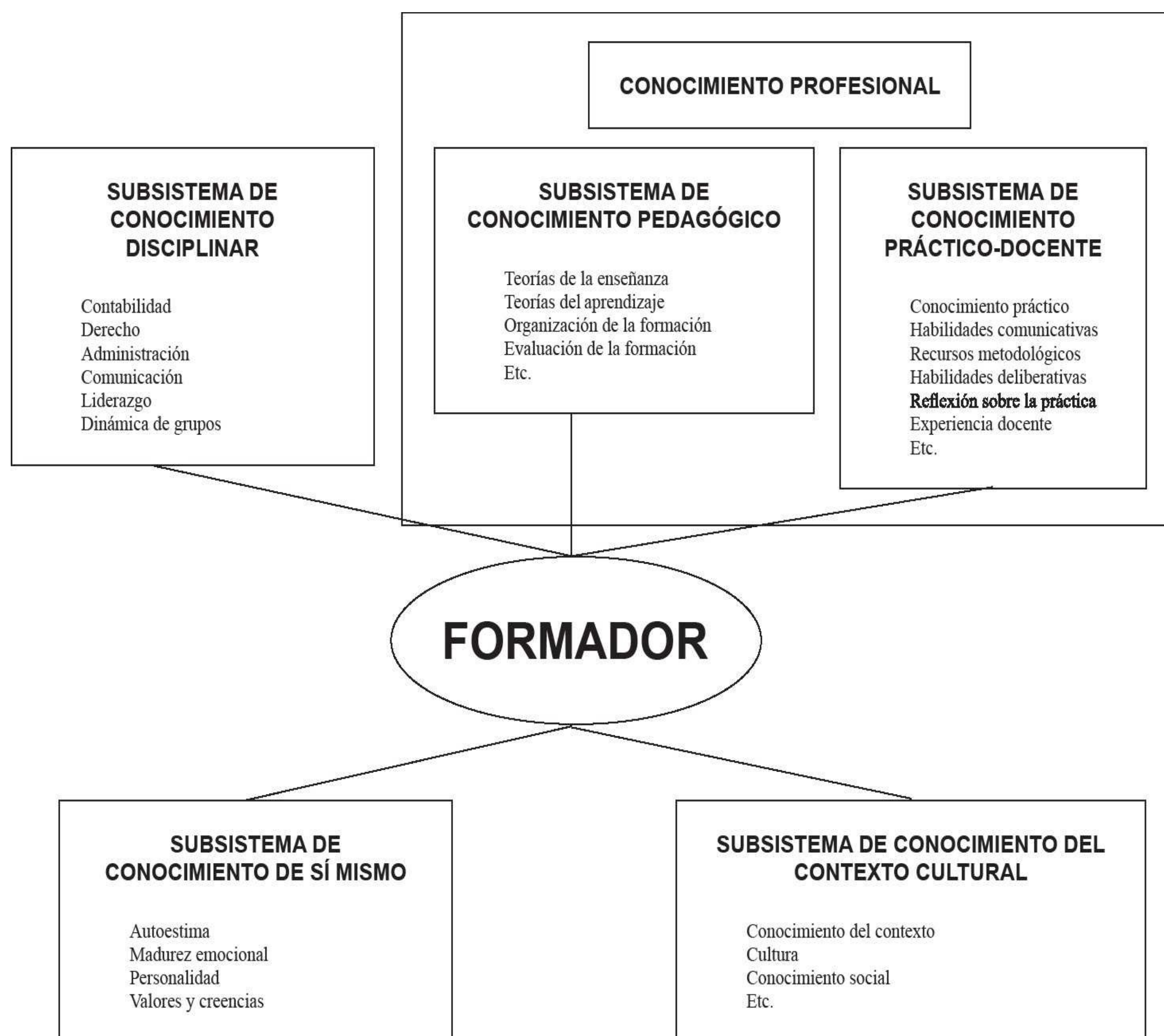


Figura 1.1. Componentes de la formación.

El subsistema de conocimiento pedagógico incluye los contenidos de naturaleza pedagógico-didáctica que capacitan al formador como profesional de la formación (Shulman, 1986). Son los que dotan de especificidad a la función docente y la distinguen como una ocupación que requiere una formación especializada. En este componente sería preciso diferenciar entre los conocimientos de formación básica y los de formación metodológica. La primera hace referencia a la necesidad de conocimiento de la intervención pedagógica. Respecto a la formación metodológica, cabe señalar que haría referencia a las derivaciones normativas del saber didáctico. También se debe incluir información que permita al formador analizar las políticas formativas de las instituciones y llevar a la práctica el diseño y desarrollo del programa formativo

en el nivel que les corresponda.

Los contenidos pertenecientes al subsistema del conocimiento práctico docente capacitarían al formador en el desarrollo de una formación adaptada a su contexto y a las peculiaridades de los asistentes. Habilidades comunicativas, recursos metodológicos, experiencias en el aula, la planificación y la evaluación de las estrategias de enseñanza empleadas son aspectos que se desarrollarían en este componente. Es importante puntualizar que este ha sido un componente mal entendido, y en ocasiones minusvalorado, en la formación que, en la actualidad, está experimentando una profunda reconceptualización que le ha asignado un papel central en el diseño y desarrollo de los programas de formación (Gimeno Sacristán, 1990). Este subsistema, junto con el anterior, conformaría el conocimiento propiamente profesional del formador.

El subsistema de conocimiento disciplinar incluye los contenidos referidos a las materias que impartirá el formador.

Pese a que se han lanzado múltiples críticas a los programas de formación por su olvido histórico de los contenidos culturales (Lasley y Payne, 1991), este es un componente todavía secundario en los programas actuales. No solo los conocimientos científicos y pedagógicos quedan obsoletos sino que las rápidas transformaciones sociales y culturales pueden hacer que el formador se vaya alejando de la realidad en la que se desarrollan los destinatarios de la formación. En caso de que el formador no se cuestione y no analice los nuevos elementos que forman parte de la experiencia cotidiana de los asistentes a la formación (*mass media*, nuevas tecnologías, globalización, etc.) y que influyen en su desarrollo tanto o más que la propia formación, tendrá dificultades para comprender que las instituciones cambian y se deben mantener abiertas a las nuevas ideas. Se mantendrá en una actitud cerrada que dificultará su desarrollo profesional y la comprensión adecuada del mundo que lo rodea. Sin esta sensibilidad cultural el formador vive en un mundo irreal: simple, aproblemático, rutinario, cerrado e intransitivo.

El subsistema de conocimiento de sí mismo se refiere a aquellos contenidos que ayuden al formador a desarrollar un conocimiento adecuado de sí mismo, un elevado grado de madurez emocional y un autoconcepto realista y flexible como requisitos para superar con éxito el impacto que el acceso a la función pedagógica tiene en el dominio afectivo-emocional del formador. Parece bastante demostrado que el éxito de un formador depende en gran medida de su capacidad para establecer relaciones personales profundas y auténticas con los participantes, hasta el punto de que formadores con una muy buena preparación científico-técnica fracasan por su incapacidad para establecer unas relaciones personales adecuadas (Esteve, 1987).

El que se acepte que existan cinco componentes o elementos básicos del formador no resuelve, sin embargo, cuestiones como las que se refieren al tipo de relaciones que deben darse entre los distintos subsistemas, a su mayor o menor presencia en el programa, a la forma en que se conectan con las prácticas de formación o al tipo de relación que tienen con la práctica de los formadores.

Estas y otras cuestiones han sido abordadas dilemáticamente por Angulo Rasco (1994), quien sostiene que las decisiones acerca de los contenidos se enmarcan en tres dilemas cuya importancia radica en que pueden utilizarse como esquema organizador para el proceso de toma de decisiones en el diseño de los programas de formación.

El primer dilema se refiere a la importancia y el impacto del conocimiento producido por la investigación sobre la formación versus el conocimiento producido por la investigación desde la propia práctica de los formadores. En este dilema se ha producido una especie de movimiento pendular por el que se ha pasado de venerar la aplicabilidad instrumental del conocimiento derivado de las formas académicas de investigación a sobreestimar el valor de la investigación que los propios formadores realizan, considerándola como el elemento exclusivo y la vía natural para su formación.

El segundo dilema hace referencia a la importancia que se concede al subsistema de conocimiento disciplinar versus el subsistema de conocimiento profesional. La mayoría de los autores defienden la necesidad de que ambos subsistemas estén representados en la formación, a pesar de que, en ocasiones, hayan adoptado posturas divergentes. Tanto la formación disciplinar como la formación psicopedagógica son imprescindibles en la formación (Shulman, 1987). El debate se centra más bien en el grado en que cada tipo de conocimiento debe estar presente en la formación y en la relación temporal que debe establecerse entre ellos.

El último dilema se enuncia como conocimiento teórico versus conocimiento práctico. Este dilema resulta especialmente importante porque la forma en que se ha planteado la relación teoría-práctica ha dado lugar o bien al aislamiento de la teoría, o bien a la hipertrofia del conocimiento instrumental. La formación no puede olvidar la adquisición por parte del formador de una sensibilidad práctica, ni puede tampoco subestimar la importancia que el conocimiento teórico tiene a la hora de enriquecer el conocimiento práctico personal del formador. Lograr el equilibrio entre teoría y práctica supone probablemente el problema más acuciante con el que se enfrenta actualmente la formación.

1.2.2. El conocimiento base del formador

Uno de los principales problemas con los que se enfrentan las investigaciones acerca del saber pedagógico es el de definir y conceptualizar el conocimiento base que necesitan los formadores para un ejercicio competente de la docencia.

Este conocimiento base de la enseñanza no se refiere únicamente a la dimensión conceptual o cognitiva (el saber pedagógico y disciplinar) sino que incluye dimensiones procedimentales e interactivas (saber hacer, esquemas prácticos de formación) que contienen, a su vez, las justificaciones para las acciones prácticas (saber por qué).

Han sido numerosos los trabajos que han intentado identificar las categorías de las que se compone ese conocimiento base. Pero ha sido el programa de investigación "Knowledge growth in a profession: development of knowledge in teaching", impulsado por Lee Shulman (1986; 1987; 1990) y su equipo de la Universidad de Stanford, el que más resultados está aportando a este dominio del conocimiento profesional del formador.

Wilson, Shulman y Richert (1987) ofrecen siete categorías como constitutivas del conocimiento base de un formador:

1. *Conocimiento pedagógico general*. Alude a las teorías del aprendizaje y de la instrucción, principios y técnicas de gestión del aula y programa formativo.
2. *Conocimiento de los alumnos*. Se refiere a la concreción de los principios del aprendizaje y del desarrollo, que el formador aplica sobre sujetos de la formación concretos. Incluye, además, el conocimiento de las actitudes hacia la temática, intereses y motivaciones.
3. *Conocimiento del contexto*. Hace referencia a una combinación de informaciones diversas sobre el entorno físico, las limitaciones oficiales, etc.
4. *Conocimiento del currículo*. Está relacionado con los materiales y programas que se emplean para la formación en distintas instituciones.
5. *Conocimiento de los fines educativos*. Se refiere al conocimiento de los valores y de sus bases filosóficas.
6. *Conocimiento de la materia*. Se refiere al dominio de los contenidos científicos, técnicos, artísticos o filosóficos del área en cuestión, así como a las diversas formas posibles de organizar ese contenido.
7. *Conocimiento didáctico del contenido*. Hace referencia al conocimiento específico que los formadores desarrollan acerca de cómo hacer comprensible la temática a los participantes de la formación.

Todas estas categorías pueden englobarse dentro de los subsistemas, vistos anteriormente, de conocimiento pedagógico y de conocimiento práctico docente, excepto el conocimiento de la materia, que pertenecería al subsistema de conocimiento disciplinar, y el conocimiento didáctico del contenido que constituiría una síntesis idiosincrásica entre el subsistema de conocimiento disciplinar y el subsistema de conocimiento profesional.

Las dos dimensiones del conocimiento base que han generado mayor interés, y sobre las que se ha realizado un mayor número de investigaciones, son el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico del contenido. En lo que sigue se desarrolla someramente su significado.

1. *Conocimiento de la materia*. Cualquier formador debe conocer con cierto grado de profundidad las estructuras de su materia, los principios que la articulan y las teorías que la conforman así como los métodos de investigación utilizados en la misma. Todos estos aspectos pertenecen al conocimiento del contenido. El conocimiento del contenido que se va a enseñar es una condición *sine qua non* para la formación. Cuando el formador no conoce suficientemente las ideas y principios fundamentales de su materia y los modos mediante los que se confirman o son refutados, entonces su formación puede representar erróneamente el contenido a los destinatarios de la formación. Además, cuando los formadores no tienen suficiente dominio de estos aspectos recurren a diversas estrategias que van desde omitir aquello que ellos mismos no conocen, hasta apoyarse en exceso en documentos. Como puede verse, el dominio del contenido afecta tanto a la materia como al proceso de la formación, es decir, al qué enseñar y al cómo hacerlo. Los componentes más representativos del conocimiento del contenido son el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico. El conocimiento sustantivo (declarativo) hace referencia a los hechos, conceptos y teorías de la disciplina. Se trata del marco teórico que los investigadores utilizan para formular las cuestiones que indagan y que orienta la dirección de la investigación. Este conocimiento es importante porque es el responsable de lo que los formadores van a enseñar y desde qué perspectiva. El conocimiento sintáctico (procedimental) es complementario al anterior y alude a las normas para establecer la verdad o falsedad de los postulados de la disciplina. Se trata aquí de los métodos de investigación aceptados para generar conocimiento válido. Un formador que posea ese conocimiento será capaz de

proponer tareas que le permitan comprender cómo se produce y elabora el conocimiento en las distintas materias. Grossman, Wilson y Shulman (1989) añaden un tercer componente que denominan creencias acerca del contenido. Estos autores distinguen entre las creencias acerca del contenido, que influyen en la determinación de lo que se enseña y de cómo se enseña, y las creencias acerca de la "orientación" de la materia, que hacen referencia a cómo los formadores conciben qué es importante conocer acerca de la materia y cómo conocerlo.

2. *Conocimiento didáctico del contenido*. Para Shulman (1986), además del conocimiento de la materia, los formadores deben desarrollar un conocimiento específico que se refiere a la forma de enseñar su materia. Si bien el conocimiento de la materia es imprescindible para la enseñanza, no genera por sí mismo pistas de cómo hacerlo comprensible a los sujetos de la formación, es necesario que el formador transforme ese saber en formas didácticamente eficaces. Esa transformación se opera mediante el conocimiento didáctico del contenido, que para Shulman (1986:9) incluye:

> Los tópicos que se enseñan de forma más regular en un área, las formas más útiles de representación de esas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, demostraciones y explicaciones, en una palabra, las formas de representar la materia para hacerla comprensible a otros. La comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de tópicos específicos: las concepciones y preconcepciones que tienen los estudiantes de diferentes edades y antecedentes.

Este conocimiento se manifiesta en la capacidad de un formador para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles para los asistentes a la formación. Precisamente es esa capacidad de transformación lo que da especificidad a la función pedagógica y permite distinguir entre un formador y un especialista en la materia. Poseer un profundo conocimiento de administración o liderazgo no es suficiente para poder presentar esa materia de modo comprensible para los destinatarios de la formación. El contenido disciplinar debe ser reorganizado y transformado teniendo en cuenta a los participantes y el contexto. Esa *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) consiste, fundamentalmente, en encontrar nuevas representaciones del contenido que tengan virtualidad didáctica, fruto de un largo proceso y que es propio de los formadores expertos. Este conocimiento no consiste únicamente en

> disponer de un elevado número de ejemplos, analogías o representaciones, sino que está caracterizado por un *razonamiento pedagógico* que facilita la generación de aquellas transformaciones. Para explicar el proceso de elaboración y utilización del conocimiento didáctico del contenido, Shulman (1987) propone su *modelo de razonamiento y acción pedagógica*. Según este modelo, el formador, con mayor o menor grado de consciencia, transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los participantes, que tiene su propia estructura y lógica interna y que posee sentido para ellos. Una vez determinado el contenido que van a enseñar, los formadores lo *transforman* seleccionando los materiales, los ejemplos, analogías, explicaciones y metáforas para *adaptar* el contenido a los sujetos de la formación teniendo en cuenta sus preconcepciones, edad, intereses, etc. Esta operación implica una comprensión que no es exclusivamente técnica ni reflexiva. No es solo el conocimiento del contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas. Es una mezcla de todo lo anterior orientada pedagógicamente. En otras palabras, este conocimiento se construye mediante una síntesis idiosincrásica del conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los participantes y también se ve afectado por la biografía personal del formador.

A la luz de lo expuesto hasta aquí, parece evidente que es importante para el formador tener en cuenta, en primer lugar, un grupo referido al campo disciplinar/profesional que es objeto de enseñanza; en segundo lugar, estarían los conocimientos propiamente profesionales representados por lo que genéricamente se denominaría conocimiento pedagógico: conocimientos sobre los diversos y complejos procesos de enseñanza y conocimientos sobre la didáctica.

Sin embargo, a pesar de las frecuentes recomendaciones sobre la necesaria conexión entre el subsistema de conocimiento disciplinar y el de conocimiento profesional, sigue siendo dominante un conocimiento formal y proposicional basado en la teoría y en la disciplina de referencia, dentro de un esquema académico rígido, y se ignoran los problemas que tienen que ver con la utilización y el desarrollo de este conocimiento en un contexto real de aula.

1.3. Orientaciones conceptuales en la formación: modelos de formador

La formación no es una entelequia que se desarrolla de modo inconexo con el

desarrollo de la investigación y el conocimiento de la materia y el pedagógico. Su concepción, comprensión y materialización derivan de las perspectivas conceptuales y marcos teóricos sobre la formación que son predominantes en un momento histórico concreto. Estos marcos contienen las definiciones de enseñanza, innovación, investigación, etc. y, lógicamente, la de la propia formación, las cuales informan y determinan esta última. Aunque estos enfoques han sido desarrollados principalmente en la formación inicial de profesores, ofrecen una valiosa información para cualquier actividad formativa que se desarrolle de manera sistemática e intencional más allá del tipo de institución en la que se lleve a cabo.

El conocimiento de esos "modelos de formador" es un factor imprescindible como elemento de reflexión y análisis de la formación para asegurar una sólida fundamentación de la misma. Es necesario que se conozcan las diversas aproximaciones que informan y determinan las variadas realidades del campo de la formación para comprender su naturaleza y posibilidades de acción y seleccionar la que se crea más adecuada.

Esta variedad de "lentes conceptuales" que coexisten en la formación responde a la existencia de diferencias profundas en los supuestos básicos sobre la naturaleza de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación. Debe puntualizarse que ninguno de los enfoques existentes abarca en su totalidad la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de formación. Cada uno de ellos destaca o resalta un aspecto determinado, en ocasiones en detrimento de otros. Quizás lo más adecuado sea la coexistencia o eclecticismo de las orientaciones que a continuación se presentan.

1.3.1. El formador como especialista

Como su nombre indica, esta orientación se basa fundamentalmente en la formación en los contenidos disciplinares que el formador deberá transmitir. El formador es concebido como un especialista en la materia.

Aquí la función básica del formador es la de transmitir el conocimiento disponible. Su especificidad profesional es el dominio del contenido que transmite y la calidad de la formación se valora en función de la adquisición de ese contenido. El aprendizaje consiste en la acumulación de conocimientos. La formación se entiende como un proceso de transmisión de conocimientos.

Dentro de este enfoque pueden distinguirse un perfil enciclopédico y otro comprensivo (Pérez Gómez, 1992). El primero destaca sobre todo la importancia del conocimiento del contenido que se transmite como el objetivo fundamental en la formación. Se concibe al formador como especialista y se defiende que

cuanto más domine el contenido mejor lo podrá transmitir. Como puede verse, no existe distinción entre saber y saber enseñar, así que se concede escasa importancia a su formación pedagógica y didáctica. El proceso de enseñanza consiste fundamentalmente en una transmisión orientada por la lógica y la estructura interna de la temática que debe ser conocida en profundidad por el formador. Desde esta perspectiva se defiende que el conocimiento del contenido disciplinar es el elemento fundamental del conocimiento profesional del formador.

Cuando el formador domine el conocimiento de su disciplina estará en condiciones de enseñar con facilidad su materia porque se entiende que las disciplinas o corpus de conocimiento vehiculan una forma de pensamiento que solo es posible adquirir mediante una interacción directa de los sujetos de la formación con la misma, en la que el formador solo actúa como intermediario.

Muchas son las críticas vertidas contra esta concepción racionalista de la formación. Quizás la más relevante es la que sostiene la actual concepción constructivista del aprendizaje. Desde esa perspectiva se defiende que este enfoque establece un falso isomorfismo entre la estructura lógica de la disciplina y su estructura psicológica. Se afirma que debe diferenciarse la estructura interna de una materia tal y como la imagina un especialista en la misma y la estructura que debe poseer para ser enseñada. La primera, muy útil para el especialista, no es la más adecuada para una persona que se acerca por primera vez a ella y esto es así porque una teoría científica no se ha elaborado con pretensiones pedagógicas. La secuencia correcta de un contenido depende tanto de su estructura interna como de la forma en que procede un lego para aprenderla (estructura psicológica/pedagógica). Este argumento ha sido unánimemente aceptado en la actualidad y ha tenido importantes repercusiones en cuanto al trabajo docente se refiere.

El perfil comprensivo, por su parte, sostiene que el formador, además de poseer un adecuado conocimiento del contenido, debe también ser competente en otro elemento del conocimiento profesional: el conocimiento didáctico del contenido.

Aquí la formación necesita el conocimiento de las disciplinas así como las técnicas didácticas más adecuadas para su enseñanza.

1.3.2. El formador como técnico

Esta perspectiva defiende que la actividad del formador es instrumental y está orientada a la solución de los problemas como si fuesen cuestiones técnicas. Es decir, aplicando principios generales derivados de la investigación científica a

situaciones particulares en forma de protocolos de actuación que se utilizan ante la misma categoría de problemas.

En esa concepción de la formación existe una jerarquía de saberes y un proceso de derivación lógica entre ellos donde los principios teóricos, abstractos, generales y normativos ocupan el vértice de la pirámide y los problemas concretos la base. Se afirma que el aprendizaje de las habilidades profesionales es posterior, lógicamente, a la asimilación del conocimiento teórico porque un saber es inaplicable hasta que no se conoce en profundidad.

1.3.3. El formador como práctico reflexivo

La crítica generalizada a la concepción técnica de la formación, vista en el punto anterior, realizada desde diferentes ámbitos científicos, académicos y profesionales ha dado lugar a una serie de concepciones de la formación que abogan por la necesidad de analizar y comprender lo que realmente hacen los formadores cuando se enfrentan a las situaciones singulares, inestables y ambiguas de su actividad pedagógica. Desde esta perspectiva se defiende que la actividad del formador tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad y ambigüedad que no pueden resolverse por la mera aplicación de conocimientos científicos. Ciertamente, no toda la práctica formativa se puede abarcar con el conocimiento técnico.

De esta manera, la formación se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, en la práctica y desde la práctica.

Dentro de esta perspectiva se pueden establecer dos enfoques diferenciados (Pérez Gómez, 1992): el modelo de práctica como oficio que enfatiza el aprendizaje práctico-experiencial y el reflexivo sobre la práctica que se centra en las relaciones dinámicas entre conocimiento profesional válido y acción.

Este enfoque se apoya en la evidencia, arrojada tras una enorme cantidad de investigaciones, de que el conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente y que determina, en última instancia, las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la formación es un conocimiento práctico (Elbaz, 1981) o práctico-reflexivo (Schön, 1983).

a) La reflexión en la acción como mecanismo productor del conocimiento profesional

Fueron Argyris y Schön (1974) quienes por primera vez alertaron a los profesionales en general y a los formadores en particular de la posible discrepancia entre teorías explícitas e implícitas que utilizaban. Y fue Schön

(1992) quien reveló, incisivamente, las carencias e inadecuaciones de la racionalidad técnica, que ha dominado de un modo hegemónico la comprensión de la actividad práctica de los profesionales y de su formación.

Esta crítica demuestra que la racionalidad técnica no alcanza a explicar plenamente el proceso real de razonamiento práctico que los profesionales de la formación utilizan en el desempeño de su labor y que presenta, por tanto, una visión inadecuada: estrecha, instrumental y rígida de la formación de los mismos.

Schön explica que la manera dominante de entender el modo en que los profesionales de diferentes campos resuelven los problemas que encuentran en su actividad se adaptaba a la racionalidad técnica. Se defendía que la acción de un profesional consistía en la selección de una serie de técnicas validadas científicamente con objeto de alcanzar unos fines preestablecidos. Y que tanto los procedimientos de selección y aplicación de las técnicas como los de selección de objetivos se hallaban científicamente fundados. El conocimiento que debe poseer un profesional hace referencia a teorías científicamente válidas y fiables y a la aplicación de estas a la resolución de los problemas que encuentra en su actividad profesional, la cual se reduce, de ese modo, a una solución instrumental de los problemas. Esta solución será rigurosa en función de la "cientificidad" de los principios y reglas que aplique.

Aunque las repercusiones y conclusiones que se han extraído del trabajo de Schön son múltiples, en lo que sigue se recoge una síntesis de las más relevantes para la formación del formador.

1. *Cada problema es un caso único*. Para Schön, un práctico –*profesional en la acción*– se acerca al problema que ha de resolver como si fuese un caso único, de tal manera que el contexto en que debe resolverse es percibido como una situación particular con características únicas, complejas, cambiantes, inciertas y ambiguas. Debido a su naturaleza de caso único, el problema queda fuera del alcance de las teorías y técnicas disponibles en el conocimiento disciplinar. Por tanto no puede ser tratado como un problema instrumental ni resuelto por la aplicación de una regla determinada.
2. *Percepción ambigua de la naturaleza del problema*. Derivado de lo anterior, el problema no es externo o independiente de la situación en que surge. Dada la ambigüedad, turbulencia y multidimensionalidad de la misma, el profesional no percibe con claridad los límites y las características del problema. El problema es, en primer lugar, encontrar el problema. Dado lo incierto y complejo de las situaciones, la primera tarea del profesional será comprender la naturaleza del

problema, identificar sus límites y determinar sus características.

3. *Resolución de problemas a través de la reflexión en la acción*. El práctico no resuelve nunca el problema aplicando reglas extraídas del conocimiento disciplinar. Cuando el profesional práctico se enfrenta con el problema, su primera comprensión del mismo estriba en una suerte de estructuración inicial y tentativa acerca de la naturaleza y características de la situación problemática. El conocimiento que el profesional requiere para resolver su problema es en gran medida tácito e implícito. Se trata de un conocimiento previo, de una amalgama de ejemplos, imágenes, comprensiones y acciones que ha ido estructurando a través de experiencias previas de resolución de problemas similares a los que ahora se enfrenta. Sin embargo, no existe una relación directa entre esos conocimientos tácitos y previos y el problema concreto con el que se enfrenta. El profesional se apoya inicialmente en esa amalgama de comprensiones, ejemplos y acciones para estructurar e interpretar y dar un significado en primera instancia a la situación problemática, pero esa atribución o valoración inicial es siempre tentativa; el profesional nunca puede estar seguro de si su lectura del problema es la correcta, no tiene la certeza de que la comprensión que le ha proporcionado esa primera valoración sea el fundamento que le permita resolver el problema. Más bien, con esa primera valoración, el profesional puede poner en marcha una respuesta durante la acción cuyo resultado le permitirá reinterpretar el problema y así sucesivamente.
4. *Relación dialéctica entre saber y acción profesional*. Este proceso de valoración inicial, acción y reinterpretación supone una modificación constante de la acción y del conocimiento implícito en el que se funda. Aquí, a diferencia de la racionalidad técnica, el conocimiento está tan sometido a cambio como la acción misma. El profesional construye el problema a partir de las categorías que ya posee y que le ayudan a comprenderlo de cierta manera. Sin embargo, aunque esa primera aproximación es tentativa y no se adecúa totalmente al problema específico, sí que permite al profesional reducir los grados de indeterminación de la situación transformando una situación desconocida en otra más familiar en la que el profesional ha conectado su experiencia con el contexto donde debe actuar. Podría decirse que el profesional acomoda sus conocimientos al contexto, trata de subsumirlo en sus categorías. En el momento de la acción el conocimiento tácito es reestructurado cuando el profesional prueba la

corrección del modelo construido. Es decir, se produce una conversación reflexiva entre las acciones y las interpretaciones donde cada nueva acción da lugar a nuevas reinterpretaciones y significados que modifican los cursos de acción siguientes. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar acerca de alguna parte de nuestro conocimiento en la acción lleva a la modificación de lo que se hace y esto a la modificación de lo que se sabe.

A partir de las conclusiones anteriores, que derivan de trabajos empíricos, Schön (1992) propone una nueva epistemología de la práctica opuesta totalmente a la visión técnica de acción racional, concepción que está teniendo importantes repercusiones en la formación. Para Schön (1983), el profesional no actúa siguiendo la lógica instrumental de la racionalidad técnica. Antes al contrario, el profesional es un práctico reflexivo cuya acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción y en el cual pueden, sobre todo a efectos heurísticos, distinguirse tres componentes, uno de los cuales permite explicar cómo los formadores se convierten en profesionales experimentados aprendiendo de su propia acción formativa:

1. *Conocimiento en la acción*. Para Schön, las actividades que se realizan se fundan en un saber tácito o conocimiento implícito del que no se tiene un control específico. Esas actividades se realizan sin llevar a cabo de manera consciente razonamientos previos, se adoptan cursos de acción sin que uno sea capaz de determinar las reglas o procedimientos que sigue. Este conocimiento es fruto de la experiencia y las reflexiones pasadas, se convierte en semiautomático y preconsciente. En este tipo de actividades de la vida cotidiana el conocimiento no es anterior a la acción sino que reside en ella. Según Schön no es cierto que se posea un conocimiento prescriptivo –saber hacer– que se activa antes de actuar y que determina el curso de las acciones. En ese sentido el conocimiento no se aplica a la acción; aplicación y acción son actos diferentes. Ese conocimiento tácito no predetermina la acción, por ello es conocimiento en la acción, se revela a través de ella pero, paradójicamente, uno es incapaz de formalizarlo o verbalizarlo.
2. *Reflexión en la acción*. Sin embargo, en las actividades prácticas no solamente existe un conocimiento espontáneo en la acción. Frecuentemente, como consecuencia de un resultado inesperado se puede pensar sobre lo que se hace, incluso durante la acción misma.

Esto es lo que Schön denomina reflexión en la acción. Sin embargo, la reflexión en la acción difiere de la reflexión sobre la acción. En el segundo caso, cuando se reflexiona sobre la acción o bien se piensa a posteriori sobre lo que se hace o bien se detiene la acción con objeto de pensarla. Lo que la distingue de la reflexión en la acción, además de su carácter diacrónico, es que la reflexión sobre la acción se relaciona con la acción de manera diferente a como lo hace la reflexión en la acción. Esta presenta una relación directa con la acción, es una reflexión que se efectúa en medio y durante la acción. Esa acción de “pensar durante” sirve, a diferencia de la reflexión sobre la acción, para reorganizar lo que se está haciendo en el instante de su realización. Por otra parte, este proceso de razonamiento es común a la especie humana, no es patrimonio de los profesionales. Es una forma de reflexionar que está presente en cualquier actividad de la vida cotidiana sin necesidad de que se requiera un contexto especializado para su producción. Sin embargo, la diferencia entre la reflexión que realiza un profesional y un lego se basa en que el primero, por mor de su responsabilidad, hace frente a diario a casos y situaciones que son muy similares y el conocimiento que utiliza suele ser más especializado, fruto de reflexiones previas sobre esas situaciones similares. De lo anterior puede derivarse una nota distintiva de la reflexión en la acción que llevan a cabo los profesionales durante su actividad: *se realiza sobre casos similares o problemas semejantes*. Un profesional es aquella persona que aborda repetidamente casos semejantes que pertenecen al dominio de su especialidad. Como producto de esas experiencias repetidas va desarrollando una serie de conocimientos, estrategias, imágenes, expectativas y técnicas que le permiten valorar las situaciones con las que se enfrenta y decidir los cursos de acción más adecuados. A medida que va conociendo nuevos casos y situaciones, a medida que posee más experiencia, va aumentando su conocimiento práctico, el cual se va haciendo más implícito y espontáneo. Sin embargo, el profesional se aproxima a los problemas que resuelve como si estos fuesen un caso único ya que no suelen aparecer, sobre todo al principio, con claridad manifiesta. En la medida en que los problemas presentan incompatibilidades con otros similares, o le ofrecen dificultades para caracterizarlos o encuentra dificultades para él inéditas, el profesional necesitará desentrañar las particularidades del nuevo problema con el que se enfrenta. Dado que hasta ahora el

conocimiento profesional y tácito que posee no le ha ayudado a resolver el problema, es necesario que active nuevos recursos. En ese momento se desarrollará un proceso de reflexión en la acción, es decir, una conversación reflexiva entre la situación problemática, la estructura de su conocimiento tácito y los resultados de las acciones que está llevando a cabo. Esta reflexión en la acción es directamente relevante para la acción en curso. Se han de pensar, idear y probar nuevas acciones con las que explorar la situación problemática o novedosa y con las que, al mismo tiempo, se verifica la comprensión provisional de aquella. Gracias a esta "experimentación *in situ*" (Schön, 1992:38) se reestructuran nuevas estrategias de actuación al mismo tiempo que se transforma y modifica la comprensión de la situación. Cuando el profesional lleva a cabo una acción, moldea y modifica la situación, la cual, a través de la respuesta que le devuelve, modifica y transforma los esquemas de comprensión y apreciación del profesional. El profesional solo puede entender la situación cuando trata de modificarla. La reflexión en la acción es una indagación a través de la cual la producción y el desarrollo del conocimiento profesional implica la transformación y mejora de la práctica. Entender la práctica profesional con esa apertura implica no reducir la acción profesional a la mera obtención de objetivos formulados por instancias ajenas a la propia práctica. Pero tampoco la actividad práctica se detiene en la posesión de un saber que se revela en momentos en los que las reglas se presentan como insuficientes, como son las situaciones inestables e inciertas en las que tan a menudo se implican los prácticos. La práctica además supone el ejercicio de un sistema de valores que se va revelando a medida que las situaciones implican dilemas, o choques de intereses o cuando las acciones puedan tener repercusiones sociales más allá de su propia finalidad.

3. *Reflexión sobre la reflexión en la acción.* Después de la reflexión en la acción pueden tener lugar procesos de análisis acerca de los procesos y resultados implicados en aquella. De una manera más reposada, ya que no se halla solicitado por las demandas de la inmediatez de las situaciones prácticas, el profesional puede reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica. El análisis no se centrará únicamente en las características de la situación o contexto del problema, se cuestionarán también los procedimientos llevados a cabo para formular el problema y determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción y

sobre todo las teorías implícitas, las comprensiones y los modos de representar la realidad que se desarrollaron durante la acción. Supone, en definitiva, una metarreflexión en torno al conocimiento de la acción y la reflexión en la acción.

2
La comunicación en la formación

De las múltiples herramientas que todo formador incorpora para el desarrollo de su función docente, la comunicación es básica, uno de los ejes estructurales de toda acción formativa. Gracias a y mediante la comunicación se desarrolla cualquier sesión de formación, sea esta presencial u *online* (utilizando, en cada caso, los medios y las estrategias más adecuados).

Precisamente por constituir una herramienta básica, a menudo se despliega como un proceso mecánico e irreflexivo. La comunicación con los destinatarios de la formación se lleva a cabo sin advertir la relevancia y el papel tan significativo que esta desarrolla en toda tarea formativa.

En este capítulo se analizan algunos aspectos básicos del proceso comunicativo aplicados al ámbito de la formación. Se evitan, no obstante, aquellas descripciones ampliamente conocidas sobre los elementos clásicos de la actividad comunicativa para centrarnos en cómo los procesos comunicativos pueden optimizar una acción formativa y en cómo dirigirse a los sujetos de la formación de una manera más efectiva. Comunicarse cumple varias funciones fundamentales en el desarrollo de las personas. Mediante la comunicación se satisfacen necesidades sociales, personales y profesionales, se configura la propia identidad, se intercambia información y se influye en los demás. Su peso en el desarrollo personal, intelectual y social de todo individuo es enorme y, sin lugar a dudas, la comunicación en contextos formativos colabora también a ese crecimiento. Se puede decir, sin temor a equivocarse, que todo contexto de formación es, por sí mismo, un proceso de comunicación. No cabe la menor duda de que sin comunicación la formación no puede tener lugar.

2.1. La comunicación eficaz en el ámbito formativo

En términos generales, y aplicado el concepto a la formación, se entiende por comunicación todo aquel proceso dinámico e interactivo mediante el cual las personas implicadas en una acción formativa (formadores y participantes) intercambian ideas, pensamientos, emociones, etc., con la finalidad de conseguir determinados objetivos intelectuales, de habilidades y/o actitudinales, a través del trabajo de determinados contenidos y participando en distintas estrategias metodológicas.

La transferencia al ámbito de la formación de las principales características y principios que describen la comunicación permite establecer paralelismos entre ambas. Al tratarse la formación de un proceso comunicativo, incorpora un emisor (formador), uno o varios receptores (los destinatarios, a la vez que el propio formador), un medio (por ejemplo, el aula), un mensaje, etc. En todo proceso de formación, como acto comunicativo, existe una persona (quién) que quiere comunicar, transmitir, construir colaborativamente una información (qué) a alguien (a quiénes), con un objetivo determinado (por qué), en un momento específico (cuándo), con una duración determinada (cuánto), en un lugar que se comparte (dónde) y mediante unas estrategias metodológicas concretas (cómo). En todo caso, en un contexto de formación, estos elementos se materializan de forma específica y diferenciada de cualquier otro contexto (por ejemplo, en un proceso comunicativo en una consulta médica, en un mercado o en el seno del hogar). Conocer las particularidades de aplicación de todos estos componentes al contexto formativo ayuda a delimitar cómo estos afectan a la acción formativa en su globalidad, así como en la práctica docente en particular.

2.2. Condiciones básicas para una comunicación eficaz en el ámbito formativo

Existe un conjunto de condiciones previas que coadyuvan a una comunicación eficaz en una acción formativa. La literatura sobre este particular las organiza en tres áreas básicas:

a) La estructura interna de la comunicación.
b) El espacio físico en el que se desarrollará la sesión.
c) Los conocimientos y habilidades propios del formador que lleva a cabo la acción formativa.

Algunos autores (Briz, 2011) refinan esta relación de aspectos clave, fraccionando alguno de estos componentes e identificando, como resultado, seis cuestiones clave:

1. La estructuración del lenguaje.
2. El contexto de comunicación.
3. La expresión y el contenido.
4. Los elementos interpersonales.
5. El uso estratégico del lenguaje.

Atendiendo a este conjunto de factores, los primeros que hay que destacar son los relativos a la configuración misma de la comunicación, es decir, a cómo se esboza la sesión de formación desde el punto de vista comunicativo. El formador es el responsable de articular estos aspectos y dibujar, primeramente, cómo estructurará la sesión. Para ello, es necesario reflexionar sobre algunos aspectos imprescindibles, aunque no únicos, que son:

- Planificar el contenido de la comunicación: desde los objetivos que se persiguen, pasando por las estrategias empleadas, a los sistemas de retroalimentación que se van a utilizar, etc. Supone también seleccionar y organizar los contenidos, a la vez que dotarlos de una estructura lógica de presentación.
- Centrar y adaptar el mensaje, el ritmo, el lenguaje, las estrategias, etc., al participante. Se trata de preparar la comunicación atendiendo a las circunstancias, el contexto y las características de los destinatarios.
- Variar las estrategias docentes y las técnicas de comunicación.
- Potenciar la interacción con los participantes, no solo la comunicación unidireccional.
- Ajustar la comunicación al tiempo disponible y a los objetivos marcados.

Son todos ellos elementos que pueden facilitar la comunicación en un contexto de aula. Aunque imprescindibles, las condiciones espaciales del lugar donde se desarrolla la formación también tienen un papel importante en el despliegue de una acción formativa.

2.3. Condicionantes del espacio donde impartir la formación

Existen algunos factores espaciales que pueden facilitar o dificultar la comunicación en una sesión formativa. Las características del espacio donde tendrá lugar la interacción entre formador y destinatarios pueden influir en cómo se desarrollará la comunicación. Visitar el lugar con anterioridad a la sesión es altamente recomendable, para comprobar cuestiones como:

1. *Espacio*. ¿Qué dimensiones tiene el aula? ¿Cuántas personas habrá en este espacio? No importa tanto el número de metros cuadrados de la sala como si estos son suficientes atendiendo al volumen de participantes. ¿Las dimensiones y el número de destinatarios implicarán la necesidad de medios adicionales para mejorar la escucha, por ejemplo, un micrófono?
2. *Acústica*. Algunos espacios de formación no han sido ideados para tal función y es posible que no contemplen las condiciones necesarias. Habrá que tenerlo en cuenta para aportar las soluciones posibles como formadores (micrófono, puntero, altavoces, material formativo adicional para repartir, etc.).
3. *Distribución*. ¿Existe posibilidad de mover las mesas y sillas dentro de la sala? ¿El mobiliario y su disposición permiten generar reagrupaciones para generar algunas dinámicas? ¿Existen paramentos, columnas, tarimas, etc., que puedan obstaculizar la visión por parte de algún participante o que motiven la ubicación del formador en un punto determinado? ¿Habrá mucha distancia entre los destinatarios y el formador?
4. *Medios disponibles*. ¿El aula dispone de los recursos necesarios para impartir la sesión? ¿Se deberá solicitar o aportar personalmente algún medio complementario que ayude a impartir la sesión? ¿Los asientos son adecuados para estar unas cuantas horas sentado?
5. *Iluminación*. Aunque pueda parecer secundario, las condiciones lumínicas pueden mejorar o empeorar la visualización de determinados medios audiovisuales, diapositivas, etc.

En ocasiones, el formador no puede decidir o variar estas características pero sí adaptar la estructura del discurso, las estrategias metodológicas y los medios que vaya a emplear en el despliegue de la acción comunicativa en el aula.

2.4. Las habilidades comunicativas del formador

Las habilidades comunicativas acostumbran a ser de las más apreciadas y aclamadas por parte de los destinatarios de la formación. Varios autores han estudiado los factores que influyen en una comunicación eficaz en el contexto formativo (Birkenbihl, 2001; Guix, 2004; Sanz, 2005; Bueno y Jiménez, 2011). Es evidente que la estructura de la comunicación y los elementos espaciales tienen un ascendente importante en la comunicación efectiva. No obstante, no es menos cierto que todas aquellas habilidades que el formador aprenda y cultive

respecto a cómo se comunica con su auditorio son determinantes, e incluso atenuantes, ante determinadas adversidades.

Las habilidades comunicativas del formador han sido clasificadas, por diferentes autores, en un doble sentido: por un lado, las habilidades que conforman el espectro de la comunicación verbal y, por otro, las que dibujan la comunicación no verbal. Mayoritariamente se citan como componentes de la comunicación en general, aunque pueden ser aplicadas de forma directa al ámbito de la formación. Aquellas habilidades más comunes tanto de la comunicación verbal como no verbal son:

a) *Componentes verbales*. Entre los elementos que la literatura menciona están: estilo, claridad, precisión, corrección, concisión y elegancia (Briz, 2011), el control de la voz mediante el volumen, la velocidad, las pausas y el tono.

b) *Componentes paraverbales*. Se incluyen el volumen, el timbre, el tono, la fluidez, la velocidad y el tiempo de habla.

c) *Componentes no verbales*. Aquí se citan habitualmente los gestos y la orientación corporal, el movimiento en el aula, el acompañamiento y uso de las manos, la expresión facial y la mirada, la indumentaria y, por último, el contacto físico y la distancia interpersonal con los participantes de la formación (proxémica).

En una sesión formativa, los aspectos verbales, no verbales, del espacio, de estructura interna de la comunicación, etc., se despliegan de forma simultánea y en interacción constante mientras el formador se comunica con los participantes. Algunos aspectos se manifiestan de forma natural, según el estilo docente de cada formador, pero no es menos cierto que la mayoría de ellos pueden aprenderse para optimizar la comunicación en el aula. Es necesario, en este sentido, complementar esta información con el conocimiento del conjunto de normas que regulan todos los elementos involucrados en esta interacción dialógica.

2.5. Leyes y axiomas de la comunicación aplicados a la formación

Los procesos comunicativos se han abordado desde múltiples disciplinas y facetas. Desde la sociolingüística a la antropología, pasando por las matemáticas, las ciencias de la información, de la educación o la psicología, la comunicación ha sido objeto de investigación en muchos momentos de la historia. No es momento ahora de aproximarse a los factores básicos de la comunicación

estudiados hace tiempo por Jakobson (1958) y ampliados posteriormente por varios autores, ni a cuáles son sus principales características. No obstante, interesa identificar si existen algunos elementos del proceso comunicativo que puedan aplicarse al ámbito de la formación para entender y mejorar los fenómenos interactivos que ocurren en las aulas.

Existe un conjunto de leyes y axiomas que regulan todo proceso comunicativo, y que tienen una incidencia directa en el ámbito de la formación. Uno de los autores que toma como unidad de análisis la comunicación desde el punto de vista de la formación es Michael Birkenbihl. Su punto de partida es la existencia de dos leyes de la comunicación que permiten no solo explicar cómo esta se despliega en cualquier situación comunicativa, sino que intenta transferirlas al contexto formativo para comprender qué sucede en el aula y cómo el formador puede incorporarlas en su práctica diaria.

La primera ley de la comunicación afirma: “No es verdadero lo que dice A (emisor) sino lo que entiende B (receptor)”. Birkenbihl advierte que, puesto que el hombre tiene “gafas”, estas gafas (sistemas de valores, prejuicios, resentimientos, etc.) condicionan el procesamiento de un mensaje por parte del receptor, al igual que también la respuesta del receptor (su retroalimentación) se altera en el emisor, a causa de sus propias “gafas” (Birkenbihl, 2001:59). Así pues, los filtros del receptor:

- Marcan la auténtica comprensión e interpretación del mensaje.
- Otorgan carta de verdadero a lo que haya dicho el emisor.
- Impregnan la respuesta del receptor.

En toda comunicación existen unos procesos cognitivos que permiten al receptor comprender e interpretar (o no) un mensaje. No obstante, esto no ocurre nunca con el mismo objetivo, énfasis e intencionalidad con los que el emisor lo envía. Y ocurre así porque el receptor posee sus propios canales y sistemas de representación que lo guían hacia una manera u otra de interpretarlo. ¿Esto hace imposible la comunicación? Se podría decir que no; lo que hace imposible es un proceso de interpretación y comprensión efectiva al cien por cien entre emisor y receptor, ya que el segundo atenderá al mensaje enviado según su original manera de entender la realidad y, por definición, la información recibida.

En el ámbito de la formación, esta primera ley tiene consecuencias directas en el desarrollo de la actuación docente. Supuestamente, el formador programa un conjunto de contenidos que desea compartir con los participantes. Estructura y explica correctamente el mensaje, emplea los medios adecuados, elige y desarrolla estrategias formativas adaptadas e interesantes, etc. A pesar de todo,

su mensaje está mediado tanto por el contexto donde ocurre la formación como por el aparato interpretativo del receptor. Se puede decir, en palabras de Ferrer (1994:104) que se produce cierta degradación de la comunicación que lleva a la existencia de “una enorme distancia entre la intención comunicativa inicial y lo que realmente el alumno incorpora dentro de su aprendizaje” y que “mucha parte del contenido transmitido se pierde en el proceso comunicativo”. Y esto sucede por la aplicación de esta primera ley y por este proceso de degradación que puede secuenciarse de la siguiente manera:

1. Lo que el formador desea decir.
2. Lo que sabe decir.
3. Lo que finalmente dice.
4. Lo que se oye.
5. Lo que se escucha.
6. Lo que se comprende.
7. Lo que se acepta.
8. Lo que se retiene.
9. Lo que se pone en práctica.

Los participantes, cualquier persona, centran su atención en unos aspectos y no en otros según su sistema de valores y, por ello, escuchan de forma selectiva. El formador no solo debe articular un mensaje claro y emplear todos los métodos posibles para que este llegue correctamente a los destinatarios de la formación, sino que, de manera especial, debe atender a sus sistemas de representación, sus expectativas y necesidades con relación a la formación, sus experiencias previas, etc. Cuanto más se acerque el formador al sistema de valores de los destinatarios de la formación, más se asimila su discurso formativo a ellos y, supuestamente, el mensaje transmitido y el mensaje recibido se asemejan lo máximo posible. En todo este proceso es necesario aplicar un conjunto de estrategias de retroacción (ver más adelante) que permitan cerciorarse respecto a qué mensaje está llegando y si se está recibiendo de forma correcta por parte de los participantes.

La segunda ley de la comunicación estipula: “Cuando B (receptor) interpreta mal un mensaje de A (emisor), el responsable es siempre A; es decir, la responsabilidad de la comunicación correcta es del emisor”. De esta segunda ley se deduce que todo emisor es responsable de que su mensaje llegue correctamente al receptor y, por lo tanto, debe movilizar todas sus estrategias para que ello sea posible. Es decir, la segunda ley expone que si se emite un mensaje y el receptor no lo capta de forma correcta, es el emisor quien debe modificar su comunicación para que esta llegue de forma correcta al receptor.

Desde el punto de vista de la formación, para la aplicación de esta ley cobran vital relevancia varios aspectos:

- Que el formador tenga en cuenta los sistemas de valores, así como las expectativas e intereses de los destinatarios de la formación (atender a la primera ley). Cuanto más se tengan en cuenta, más sencillo será coincidir con los participantes y generar una comunicación eficaz.
- Adaptar el mensaje al contexto formativo, utilizando un lenguaje concreto y adecuado a los sujetos de la formación y a la temática.
- Aplicar factores de carácter no verbal adecuados que ayuden a interpretar mejor los contenidos.
- Poner en práctica de forma constante la retroalimentación y la escucha activa para verificar qué es lo que se está entendiendo y aceptando. Son las herramientas fundamentales que permiten al formador conocer hasta dónde está llegando el aprendizaje de los participantes en tiempo real, en un reajuste permanente de su acción docente.

Tanto la primera como la segunda ley se ponen de manifiesto constantemente en las aulas. Se trata de evidencias que reclaman atención a aquello que está ocurriendo en el contexto de formación y una actuación docente cambiante y adaptativa. Esto implica, lógicamente, la necesidad de una formación especializada, así como de una práctica reflexiva que permita ir incorporando un conjunto de habilidades comunicativas que puedan desplegarse en cualquier contexto formativo.

El conocimiento de ambas leyes por parte del formador parece ya suficiente motivo para diseñar actividades formativas adaptadas a los sujetos de la formación y, probablemente, más eficaces desde el punto de vista comunicativo. No obstante, existen otros postulados de la comunicación que tienen un peso específico en un contexto formativo. Vienen de la mano de Watzlawick (1921-2007), psicólogo de origen austríaco que estudió en profundidad la comunicación humana recogiendo varios supuestos de las décadas de los treinta, cuarenta y cincuenta del siglo XX que habían dilucidado los aspectos constitutivos de la comunicación. Uno de sus objetivos era determinar la existencia de ciertas evidencias reiteradas que permitieran describir la comunicación humana, evidencias de cumplimiento indefectible, que pudieran ser aceptadas sin requerir demostración previa alguna.

Sus estudios lo llevaron a confirmar la existencia de cinco axiomas. Sus teorías e investigaciones las aplicó al ámbito general de la comunicación, y en concreto a los trastornos de conducta, aunque su transferencia al ámbito de la

formación es más que evidente.

- AXIOMA 1: *La imposibilidad de no comunicar.* De forma muy resumida, el punto de partida del autor es que cualquier conducta es comunicación, "no hay no conducta o, para expresarlo de modo aún más simple, es imposible no comportarse" (Watzlawick y otros, 1985:50). Toda conducta está cargada de mensaje y conforma un sistema en el que interactúan de forma simultánea aspectos verbales, tonales, contextuales, etc. No existe la no comunicación.

  Una de las consecuencias de este primer axioma en el ámbito de la formación es que, desde el minuto cero en el que un formador entra en un aula, de forma más o menos consciente va emitiendo mensajes al auditorio. Desde su indumentaria a su tono de voz o su mirada, todo emite uno o varios mensajes a los sujetos de la formación. También el modo de contestar o no a sus preguntas, su manera de diseñar, mostrar e interactuar con los recursos formativos, de usar el espacio del aula, su capacidad de improvisación ante un imprevisto, su proximidad o lejanía respecto a los destinatarios, etc. Por lo tanto, tanto los aspectos verbales como los no verbales y los silencios comunican. Cada segundo de una intervención comunica, aunque el comportamiento no sea intencional o consciente en su totalidad.

  Indefectiblemente, esto tiene un efecto directo sobre los destinatarios de la formación: cada nueva conducta llega a los destinatarios que, a su vez, emiten una nueva conducta (ya que ellos también comunican siempre). Es decir: así como los participantes reciben todo tipo de *inputs* de forma constante procedentes del formador, también este recibe lo mismo de aquellos. Esto demanda del formador la recopilación de cuanta información sea posible de las conductas de los sujetos de la formación para así poder regular su discurso a las necesidades que observa en el auditorio. Y esta información es muy valiosa para el formador, ya que le permite regular su actuación de forma inmediata. Se puede decir que este axioma es un buen primer motivo para reflexionar, como formadores, acerca del peso que tiene la comunicación en los procesos formativos.
- AXIOMA 2: *Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación.* Cada vez que se emite un mensaje no solo se hace desde el punto de vista del "qué" se dice sino también, y especialmente, de "a quién" y "en qué contexto" se dice. En este sentido, el aspecto del contenido permite transmitir y conocer el mensaje en sí mismo, los datos,

mientras que el aspecto de la relación aporta información sobre el tipo de relación con el interlocutor y cómo se deben interpretar los datos.

El contexto en el que se produzca esa comunicación aporta mucha información acerca de cómo se debe interpretar el mensaje, a la vez que es definitorio el tipo de relación que los implicados en la comunicación tengan entre sí. De este modo, el aspecto de relación condiciona el contenido emitido y le otorga un significado u otro. Por este motivo, es necesario obtener datos acerca de los aspectos de relación entre emisor y receptor, acerca de cómo debe interpretarse el mensaje. Es necesaria la metacomunicación: toda aquella información complementaria subyacente al mensaje que ayuda a su decodificación y comprensión.

En el ámbito de la formación esto tiene, como mínimo, dos implicaciones. En primer lugar, para que toda comunicación sea eficaz, el formador debe radiografiar de manera minuciosa el contexto de formación e identificar qué tipo de relación se desea (o se puede, o se espera, etc.) mantener con los participantes. El contexto donde tiene lugar la formación aporta, intrínsecamente, un conjunto de connotaciones que emiten información acerca de cómo se puede o debe interpretar la información que el formador transmite, y que los participantes construyen y emiten también. Así pues, la distribución de mesas y sillas, la ubicación del formador respecto a los participantes de la formación, el uso de los medios, etc., aportan información relevante acerca del tipo de conductas que se espera sucedan en el aula.

En segundo lugar, la conducta del formador y de los destinatarios marca también el tipo de relación que se espera que surja en ese contexto de formación. Si se establece una interacción cordial, amistosa y otorgando un papel destacado a los destinatarios, será más probable que exista un clima abierto, tranquilo y participativo. O, por ejemplo, si ya se conoce a los participantes de otras ediciones, la experiencia vivida habrá marcado un tipo de relación que resurge ante una nueva interacción. La comunicación que se establezca con los participantes ofrece información acerca no solo de la forma de ser e interpretar el propio proceso de formación, sino también de cuál es el papel que se otorga a los participantes y de la relación que se desea entablar con ellos.

- AXIOMA 3: *La naturaleza de una relación depende de la forma de pautar las secuencias de comunicación que cada participante*

establece. Cualquier conversación se puede definir como una secuencia de intercambio de mensajes entre emisor y receptor. En este intercambio, de manera inconsciente y según la relación que se establezca con el otro, cada uno de los participantes imprime un determinado carácter a esta conversación y se "posiciona" en ella. En cierto modo, "pauta" la generación de cada uno de los mensajes emitidos, y también de los recibidos. Dadas las características de interacción y circularidad de todo proceso comunicativo, no siempre es posible detectar quién se sitúa antes que otro pero, en todo caso, la acción de uno y la del otro se retroalimentan.

En el caso de los contextos formativos, este axioma se relaciona explícitamente con el tipo de relación que cada formador establece con los participantes, y que *a priori* puede "marcar" tanto los factores verbales como los no verbales de su comunicación. Si el formador se concibe a sí mismo como experto transmisor de contenido, esto pauta una secuencia de comunicación distinta a la que se produce cuando se visualiza como un provocador de construcción de conocimiento mediante la participación. Su actitud respecto a cómo enfocar la dinámica de aula y a cómo trabajar y construir el conocimiento es básica para generar una experiencia de aprendizaje positiva y reducir las interpretaciones erróneas que pueden derivarse del proceso comunicativo.

- AXIOMA 4: *Comunicación digital y analógica.* En un proceso de comunicación existe siempre un conjunto de vocablos que conformarán el mensaje emitido (comunicación digital) y, por otro, un conjunto de indicadores no verbales que acompañarán ese mensaje (comunicación analógica: postura, gestos, tono de voz, secuencia, expresión facial, cadencia, etc.). Lo que sucede es que el aparato digital no permite entrar en detalles respecto a cómo se define la relación, mientras que el analógico no posee la precisión del lenguaje para definir un determinado concepto. Así pues, se requiere la combinación de ambos para acercarse a una comunicación que podría denominarse completa.

Todo el aparato informativo de carácter analógico nos aporta un volumen de información que confiere los detalles necesarios para comprender de forma detallada la parte de comunicación analógica, la parte de la palabra dicha. En la comunicación humana, los aspectos de comunicación paraverbal y no verbal son fundamentales ya que aportan gran parte de la dimensión interpretativa de ese mensaje. El

tono de voz que se aplique, el ritmo, los gestos que acompañen al mensaje… son indicios que posibilitan la interpretación acerca de lo que “realmente” se quiere decir. Y, a su vez, permiten conocer detalles acerca de la relación que se desea establecer. Tanto el emisor como el receptor traducen simultáneamente ambos componentes para comprender de forma completa el mensaje transmitido, y a la vez tienen en consideración qué aspectos de comunicación paraverbal y no verbal imprimen a los mensajes que emiten para hacer llegar de manera correcta aquello que quieren decir, es decir, con la intencionalidad deseada.

En el ámbito de la formación, este axioma alerta de la necesidad de reflexionar sobre los componentes paraverbales y no verbales que ayudan a enfatizar uno u otro aspecto de los mensajes que el formador expresa. Es decir, si el aparato analógico puede colaborar a que los destinatarios de la formación comprendan de forma más acertada los mensajes que se transmiten, debería existir coherencia entre el mensaje emitido y los aspectos paraverbales y no verbales que el formador utilice en su comunicación en el aula. Cualquier gesto impropio, cambio de tono o inadecuación de ritmo puede invalidar, cuestionar o hacer dudar respecto a los mensajes emitidos. De hecho, dado que la comunicación digital viene definida por los convencionalismos que un determinado grupo humano otorga a las palabras con relación a un objeto o situación, no ocurre del mismo modo con la comunicación analógica, más imperfecta y confusa en la delimitación de lo que amaga cada tono de voz, cada ritmo o cada gesto. Por este motivo, pueden surgir mayor número de interpretaciones erróneas si los aspectos paraverbales y no verbales no se utilizan de modo coherente.

De este modo, el formador debe atender no solo a aquello que dice, sino a cómo lo dice en un contexto determinado y qué componentes paraverbales y no verbales emplea para ello. Atender, por ejemplo, a una pregunta de un participante no solo requiere una respuesta correcta por parte del formador, sino también una manera concreta de responder que pueda hacer sentir seguro al participante, sin miedo a la intervención pública ni al error. Se solicita al formador no solo corrección lingüística o claridad de expresión, sino también un uso estratégico y mesurado de la dimensión no verbal que acompañará todo mensaje emitido. El objetivo será buscar aquellas expresiones y gestos que puedan reafirmar la mejora de la comunicación.

- AXIOMA 5: *Interacción simétrica y complementaria.* En un proceso comunicativo, entre emisor y receptor, existe una interacción que podría denominarse de igualdad (simétrica) o de desigualdad (complementaria). En la primera, las personas que están en interacción tienden a igualar y retroalimentar su conducta, de manera que puede progresar aunque siempre en condiciones de igualdad. En la segunda, una de las partes puede identificarse como superior o primaria, mientras que la otra será inferior o secundaria, aunque en ningún caso esto se equipara a posición de debilidad respecto al primero. Este tipo de interacciones no tienen lugar de manera exclusiva: dos personas pueden, a veces, actuar en interacción simétrica, y otras en interacción complementaria.

  En el caso de la formación, habitualmente se describe la interacción entre formador-participante como complementaria, y en este caso el contexto cultural y social tiene un papel importante en esa definición. Se trata de conductas que encajan mutuamente y que presuponen una determinada conducta propia y del otro.

2.6. La importancia de la retroalimentación en el proceso formativo

En el ámbito de la formación, la retroalimentación es una herramienta fundamental para regular la actuación docente que puede ser interpretada en un doble sentido:

1. El mismo que se emplea en un sistema de comunicación clásico, y por lo tanto, como respuesta inmediata dentro de un proceso interactivo entre formador y participante.
2. El que tiene lugar cuando el formador valora el proceso de aprendizaje de los participantes, bien sea en tiempo real dentro de una sesión de formación, bien sea a través de una tarea de evaluación que requiere una valoración mediada en el tiempo.

En un contexto de formación, ambos tipos de retroalimentación son probables. Especialmente en el transcurso de una acción formativa, pueden tener lugar de forma simultánea ya que el formador valora las actuaciones y aportaciones de los participantes mientras estas se producen. En todo caso, en este apartado se desarrolla solo aquella retroalimentación que no comporta el retorno por escrito u oral de actividades de evaluación elaboradas por los destinatarios de la formación.

Atendiendo pues a la primera de las perspectivas de retroalimentación, dentro de todo proceso comunicativo existe un momento crucial en el cual se puede asegurar, confirmar o refutar que la comunicación ha tenido lugar de forma eficaz: cuando se produce la retroalimentación. Los esquemas más conocidos que explican el proceso de comunicación sitúan la retroalimentación como aquella respuesta que el receptor lleva a cabo durante la interacción comunicativa para confirmar al emisor que está recibiendo información. No se trata de una validación en tanto que acuerdo, sino un *input* informativo que permite al emisor corroborar que la información ha llegado a su destino. La retroalimentación es lo que permite considerar completo el proceso de comunicación entre dos personas. Se podría decir que es el momento en el cual se cierra el proceso de comunicación en círculo (Rubio y Puigpelat, 2000:35), y a la vez da pie a una nueva interacción comunicativa.

¿Quién lleva a la práctica la retroalimentación en un contexto formativo? Tanto el formador como el participante emplean la retroalimentación dado que, como anteriormente se ha argumentado, mientras estén en interacción en el aula siempre se estarán comunicando, es imposible que no se comuniquen. Sus comentarios, silencios, sonrisas, etc., son comportamientos catalogados como retroalimentación y, por lo tanto, *inputs* comunicativos que ambas partes tienen que interpretar. La retroalimentación se manifiesta de manera diferente y en distintos momentos en un contexto formativo, y su significado debe interpretarse tanto por parte del formador como de los participantes. Así pues, un conjunto de rostros expectantes o aburridos tiene un sentido específico que el formador debe valorar y, en todo caso, actuar en consecuencia.

Habitualmente se identifican cinco pasos que describen el proceso de retroalimentación en un proceso comunicativo. La adaptación al contexto formativo lleva a expresar la retroalimentación como sigue:

- El formador posee unas ideas que quiere transmitir, unos contenidos de aprendizaje que desea hacer llegar y ayudar a construir para y con los participantes de la formación.
- El formador expresa, mediante distintas estrategias y medios, un mensaje.
- El participante recibe el mensaje. Puede haberlo recibido correctamente, puede no haber entendido las ideas del formador, puede que le aburra la manera que aquel tiene de explicarlas, puede bostezar, o sonreír, afirmar con la cabeza… En este caso, está enviando un mensaje, convirtiéndose ahora en emisor.
- El formador capta la reacción o respuesta a través de la

retroalimentación. Se convierte, en este preciso momento, en receptor, y actúa en consecuencia.

- El formador puede seguir transmitiendo la información, aunque puede haber modificado su conducta en función de lo que haya recibido de los participantes. Debería adaptar su acción docente a través de la percepción e interpretación de la conducta de los participantes.
- Los participantes siguen emitiendo mensajes y respondiendo (mediante comunicación verbal o no verbal) a la información compartida por el formador.

Y así, una y otra vez, hasta que la comunicación se haya considerado finalizada. Precisamente, la dificultad radica en que finalizar la comunicación no significa la existencia de acuerdo entre formador y participantes, ni tan siquiera comprensión entre ambos. Que se haya compartido información no denota consenso de significados. En todo caso, la retroalimentación es necesaria para construir el camino hacia la comprensión mutua y la construcción de experiencia compartida entre formador y sujeto de la formación. De este modo, la retroalimentación constituye un punto básico en el proceso de formación ya que permite la transferencia de información de contenido y de relación de forma constante entre formador y participantes.

Si la retroalimentación tiene lugar en tiempo real (hecho que podría no ocurrir en la formación *online*), es necesario ser rápido y estratégico a la hora de seleccionar qué tipo de retroalimentación y en qué momento será más adecuado ponerla en práctica. Existen algunas indicaciones sobre cómo llevar a cabo la retroalimentación (Simón y Albert, 1989; Sprague, Stuart y Bodary, 2010), y que en una sesión de formación podrían aplicarse como sigue:

1. *Ser consciente del impacto de los componentes verbales y no verbales*. Dado que se está respondiendo a alguna demanda, consulta o actitud de los participantes, es necesario calibrar qué tipo de respuesta es la más adecuada y cómo debe materializarse. Reforzar todo comentario con los elementos paraverbales y no verbales adecuados denota si el formador está abierto o no a comentarios, si se aprecia el intercambio de opiniones o si, por el contrario, lo que se impone es una sesión transmisora unidireccional presidida por el formador.
2. *Ser descriptivo, sin emitir juicios respecto a la persona*. Se valora o responde acerca del comportamiento o del mensaje emitido del participante, no sobre su persona.
3. *Emitir la retroalimentación en el momento correcto*. Dado que la

interacción en el aula presencial tiene lugar en tiempo real, el formador debe seleccionar el momento idóneo para llevar a cabo la retroalimentación. El cierre de una actividad colaborativa, una pregunta (pertinente o no) de los destinatarios, un bostezo generalizado, etc., requieren del formador una respuesta concreta.

4. *Dirigir la retroalimentación a conductas o situaciones de las que se prevea un cambio o un resultado específico*. Se trata de ponderar qué es lo que realmente el participante puede asumir y no sobrecargar con detalles y cuestiones que a lo mejor escapan de sus posibilidades.
5. *Enfatizar los aspectos positivos*. La participación de los destinatarios de la formación es un bien preciado que hay que conservar y potenciar. Cada grupo actúa de forma distinta, y no siempre existe una interacción fluida entre formador y destinatarios, o entre destinatarios. Así pues, el objetivo es no coartar las aportaciones de los participantes resaltando de forma reiterada los aspectos negativos. Al menos inicialmente, el formador debe buscar aquello que es destacable del comentario para, en segundo lugar, intentar ahondar en la aportación para confirmar qué la ha motivado. Esto se relaciona también con la necesidad de potenciar la retroalimentación entre los propios participantes y ayuda a establecer un clima participativo entre ellos.
6. *Aportar sugerencias*. En caso de que el formador deba realizar comentarios de carácter evaluativo, pero también ante cualquier aportación, ofrecer orientación, nueva información y aclaraciones habitualmente es apreciado por parte del estudiante. A su vez, plantear nuevas preguntas puede ser un modo de estimular el pensamiento del participante y colaborar en la construcción de su aprendizaje.

En definitiva, la retroalimentación constituye una de las estrategias del formador para indicar al conjunto de participantes el tipo de dinámica que desea generar y, por lo tanto, ejerce una influencia decisiva en la generación de sintonía en el aula. De la retroalimentación que, por su parte, este reciba de los participantes, su responsabilidad será codificarla, interpretarla y elaborar la respuesta (retroalimentación en forma de aclaración, ejemplo, actividad, nueva pregunta, etc.) según corresponda. Se trata pues de una herramienta que puede emplearse para potenciar y aumentar el aprendizaje o para inhibir y controlar el comportamiento en el aula.

2.6.1. Una estrategia para poner en práctica la retroalimentación: la reflective toss

Existen distintas estrategias para aplicar la retroalimentación en el ámbito de la formación. Una de las más conocidas es la interrogación, que ha sido estudiada desde distintos puntos de vista como proceso mediante el cual contribuir a que los participantes puedan construir nuevo conocimiento. Dentro de la gran variedad de estrategias vinculadas a la interrogación, la *reflective toss* se configura como una herramienta muy potente para desplegar en el contexto formativo.

Van Zee y Minstrell definen la *reflective toss* como afirmaciones mediante las cuales el formador intenta conocer cómo piensan los estudiantes y que ayudan a que estos vayan más allá de su pensamiento e ideas sobre un tema concreto de estudio (Van Zee y Minstrell, 1997:229). De forma ilustrativa, Minstrell elabora una metáfora definiendo una *reflective toss* como si el formador "cogiera al aire" el significado, sentido e intención de una determinada afirmación y "lanzara" la responsabilidad del pensamiento de nuevo hacia los alumnos. No solo al estudiante que ha planteado la pregunta o afirmación, sino al conjunto del grupo. Se trata pues de la generación en bucle de un sistema de preguntarespuesta (aunque no siempre se manifiesta en forma de pregunta, puede ser un comentario, una afirmación, etc.) entre participante y formador mediante el cual:

- El formador va aumentando su conocimiento acerca de cómo piensan los participantes y cómo construyen su pensamiento, a la vez que va adaptando su actuación docente.
- El participante va refinando y revisando su conocimiento acerca de un determinado contenido, contrastando y validando constantemente con los compañeros, con el formador y consigo mismo.

La incorporación de la *reflective toss* en los procesos de enseñanzaaprendizaje implica cambiar el enfoque respecto a cómo tratar la interrogación en el aula, así como sobre el papel atribuido a formador y asistente a la formación bajo esta perspectiva. Esta estrategia tiene por objetivo ir más allá de la valoración constante de lo que dice el estudiante para intentar visualizar las intenciones que hay detrás de una afirmación o pregunta, cómo ha llegado a esa conclusión y cómo puede aumentar y profundizar el conocimiento a través de nuevos ciclos de pregunta-respuesta.

Una comparativa entre la interrogación y la *reflective toss* permite observar las diferencias de concepto entre una y otra desde cuatro puntos de vista: la secuencia interrogativa, los ajustes que realiza el formador para responder a los sujetos de la formación, la consideración que se atribuye a los participantes en el

proceso formativo y quién posee la autoridad para evaluar las respuestas emitidas.

Cuadro 2.1. *Comparación entre la interrogación tradicional y la* reflective toss

	Visión tradicional de la interrogación	*Nueva mirada mediante la* reflective toss
Estructura de la secuencia interrogativa	Definida como IRE (iniciar-responder-evaluar): el docente inicia una pregunta, el participante responde, y	Viraje en la secuencia: – El participante plantea una afirmación o pregunta, el docente plantea una cues-

	Visión tradicional de la interrogación	*Nueva mirada mediante la* reflective toss
	el docente de nuevo evalúa el resultado.	ción y la lanza de nuevo a los destinatarios, que reelaboran su pensamiento mediante otra nueva pregunta o afirmación.
Ajustes que realiza el formador para responder a las observaciones y dudas de los sujetos de la formación	– El formador posee un conjunto de preguntas predeterminadas antes de iniciar la sesión. – La programación se mantiene planteando las preguntas preestablecidas, independientemente de las dudas u observaciones que planteen los destinatarios a la formación. – Objetivos preestablecidos y fijos.	– El formador posee una programación basada en grandes temas de discusión. – La actuación docente se acomoda y va cambiando en función de las contribuciones y dudas que plantean los participantes. Tienen lugar multitud de decisiones en tiempo real que modifican el planteamiento docente inicial. – Objetivos subjetivos emergentes.
Consideración de las contribuciones de los participantes	– Juicio permanente de las respuestas del participante en términos de correcto o incorrecto en función de la norma académicamente consensuada.	– Implicación de los destinatarios en las discusiones de aula a través del planteamiento de preguntas abiertas. – Suspender el juicio de valor y elogiar las contribuciones. – Se utilizan las aportaciones para construir y conocer cómo piensan los participantes.
Autoridad para valorar las respuestas	– La autoridad se reconoce y recae totalmente en el docente. – Las respuestas correctas e incorrectas no se discuten ni explican. – Impera la autoridad legitimada que la academia atribuye al formador.	– La autoridad se comparte y se distribuye entre todos los participantes. – El formador convierte el aula en un espacio de "escucha" entre unos y otros. El conocimiento se construye a partir y con lo que los compañeros dicen.

De forma genérica, una *reflective toss* tendría la siguiente secuencia cíclica:

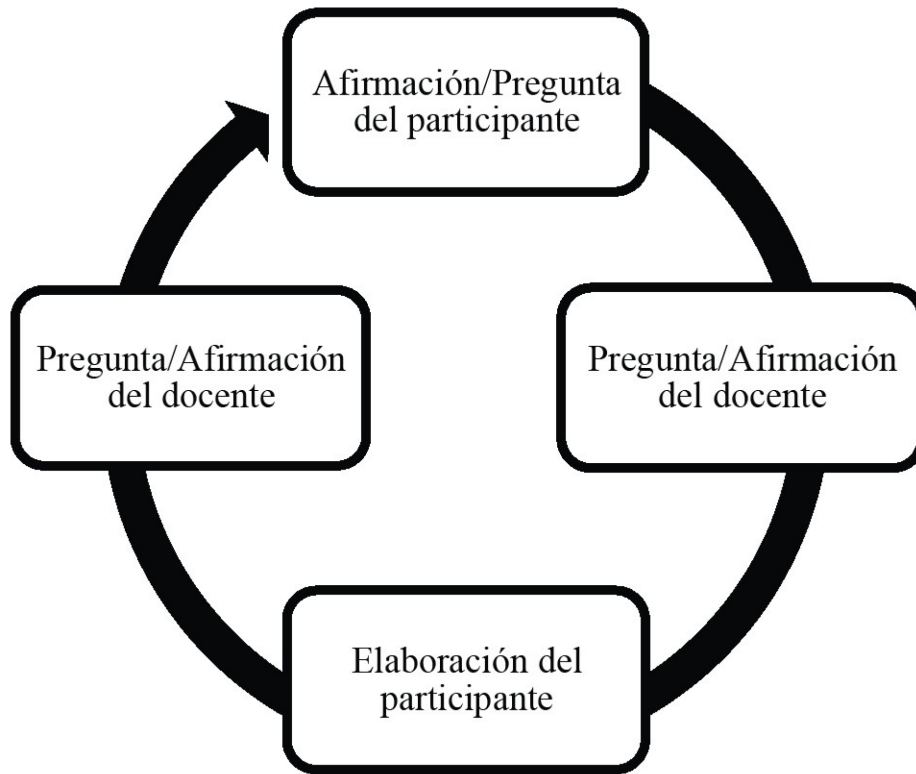


Figura 2.1. Circuito básico de un proceso interrogativo aplicando *reflective toss*.

Este bucle interactivo provoca que la actitud y aportaciones del formador y de los participantes vayan cambiando y, especialmente, que aumente la comprensión y profundidad de conocimiento de estos últimos. Se trata de un proceso que los autores definen como "refinamiento", que permite ir perfilando conceptos aportados por los participantes y por el formador a través de comparaciones reiteradas, búsqueda de ejemplos, nuevas preguntas, etc. El formador es el responsable de generar un entorno positivo y respetuoso de intercambio, y sitúa a los participantes en el papel de coformadores, elaborando conjuntamente posibles explicaciones a las dudas planteadas.

2.7. La escucha activa como base de todo proceso formativo

Uno de los componentes de la comunicación que describe una buena praxis en el ámbito de la formación es la escucha activa. De hecho, no se puede comprender el proceso comunicativo sin la existencia de un auditorio al otro lado. Se podría decir que escuchar es un requisito en la práctica formativa.

De forma resumida, se trata de la capacidad mediante la cual, a través del comportamiento y de la actitud verbal, paraverbal y no verbal, se hace entender al interlocutor que se le está escuchando, que se está inmerso en la conversación y que se comprende su punto de vista. Es un proceso complejo que implica poner los cinco sentidos en el proceso comunicativo y, por lo tanto, requiere un esfuerzo especial por parte del que escucha. Por lo tanto, es muchísimo más que "dejar de hablar". La escucha activa es un proceso interactivo, de manera que tanto el emisor como el receptor lo ponen en marcha y se retroalimenta. Así pues, parecería lógico que para ser un buen comunicador es necesario, también, escuchar bien. En todo caso, el formador se debería preocupar de escuchar activamente, de manera que pasara a ser emisor y receptor a la vez.

En un proceso formativo, la escucha activa tiene un papel central ya que posibilita iniciar y compartir una interacción y una influencia recíproca entre los destinatarios y el formador, así como entre los propios destinatarios. Incorporar esta habilidad como formadores, sin duda, permite establecer una relación de mayor confianza y respeto en el aula, bases necesarias para construir cualquier nuevo aprendizaje. Aunque no es tarea fácil, a menudo la aplicación de la escucha activa por parte del formador se convierte en una "manera de hacer" en el aula que se extiende al conjunto de destinatarios.

Escuchar activamente implica, en el ámbito de la formación, lo siguiente:

- Mostrar al participante de la formación que se le está escuchando.
- Adoptar una actitud abierta respecto a aquello que dicen los destinatarios y cómo lo dicen. Es decir, atender a aspectos verbales, paraverbales y no verbales.
- No avanzar juicios de valor ni evaluar nunca al participante por lo que dice ni por cómo lo dice.
- Situarse, lo máximo posible, en el lugar del participante de la formación, y a partir de ahí, procurar entender lo que quiere decir.
- Intentar comprender qué es lo que el participante está aprendiendo, cómo lo está transfiriendo a su realidad, qué dudas se le plantean, etc.
- Ayudar al sujeto de la formación a que se escuche a sí mismo, a que analice su propio conocimiento y lo reconstruya en función de lo que se desarrolla en el aula.
- Apreciar y aceptar los sentimientos y emociones que subyacen al mensaje.

Podría asimilarse la escucha activa a un radar que de forma constante va captando información del entorno, pero con la diferencia de que, en el caso de la

formación, se espera que el formador actúe en función de la información recibida. Y es que toda la información recibida permite conocer mucho mejor a los participantes de la formación y adaptar la acción docente para optimizar tanto el proceso comunicativo como el propio proceso formativo. Ser capaz de escuchar activamente en un contexto de aula permite al formador:

a) Adaptarse, desde un inicio, a las necesidades formativas del grupo.
b) Dotar de significado determinados comportamientos que suceden durante la acción formativa (tanto aquellos que puedan ser potenciadores como inhibidores de aprendizaje).
c) Especialmente, adaptar la acción docente en tiempo real, en función de lo que esté sucediendo en el aula.

De algún modo, escuchando activamente se reajusta en tiempo real la acción docente en función de lo que está sucediendo en el aula: se buscan ejemplos más adecuados a la experiencia de los destinatarios, se revisa el tratamiento de los contenidos o se añaden algunos que no se habían considerado prioritarios, se reconfigura la distribución temporal de la sesión, se introducen u omiten determinadas actividades de aprendizaje, etc. Si el formador aplica la escucha activa puede conocer mejor al grupo y eso permite que la acción formativa sea más provechosa tanto desde el punto de vista de la consecución de los objetivos como de la dinámica generada.

2.7.1. Acción docente y escucha activa

En este apartado se genera, inevitablemente, una pregunta: ¿la escucha activa implica redibujar o rehacer toda la planificación de la sesión? Es decir, si escuchando activamente se detecta la necesidad de cambios en la sesión planteada, ¿es necesario incorporarlos? Mediante la escucha activa se recibe información de los destinatarios, del clima que se está creando, de cómo se reciben y cómo se participa en las actividades previstas, de la necesidad de usar nuevos materiales formativos y, especialmente, de cómo los destinatarios están recibiendo la actuación docente. En este sentido, no se trataría tanto de rehacer desde cero la sesión sino de estar abierto a recoger posibles demandas de los participantes y, manteniendo las líneas generales planteadas en la acción formativa, buscar una nueva sintonía con los participantes. Esto puede significar:

- Obviar algún contenido que pueda ser ya conocido por parte de los participantes, aunque estuviera previsto en el programa.

- Profundizar, en cambio, en algún aspecto de interés o más desconocido.
- Introducir ejemplos más acordes a la experiencia de los destinatarios.
- Invitar a un mayor número y variedad de aportaciones de los destinatarios a través de casos concretos.
- Desarrollar nuevas actividades de aprendizaje para consolidar un determinado contenido.

Es decir, la escucha activa es una herramienta facilitadora de la comunicación, no un obstáculo al desarrollo de la formación. Si se pone en marcha la escucha activa desde el minuto cero de la formación y se suma a la correcta planificación de la sesión, a la atención necesaria y permanente a las necesidades y expectativas de los destinatarios de la formación, si se aplican las estrategias formativas adecuadas a aquellos y al contexto y si se aplica una actitud comunicadora abierta, se podrá generar sintonía con los participantes, aquello que se acostumbra a denominar como "un buen clima".



Figura 2.2. La escucha activa como componente para generar sintonía comunicativa en el aula.

2.7.2. Obstáculos que dificultan la escucha activa

A pesar de lo fácil que pueda parecer, la escucha activa encierra una paradoja que la convierte en un auténtico escollo en los procesos de formación. Habitualmente no se cita como habilidad significativa por parte de los destinatarios; en cambio, se menciona rápidamente cuando un formador no la pone en práctica. Es una habilidad cuya inexistencia se identifica rápidamente. Todas las características anteriormente mencionadas necesarias para desarrollar la escucha activa pueden aprenderse, y como formadores hay que saber identificarlas y entrenarlas.

No obstante, en el ámbito de la formación existen algunos obstáculos (externos e internos) que pueden complicar el desarrollo de la escucha activa. Destaca, por ejemplo, el contexto de la formación: la falta de costumbre a que la formación incorpore la escucha activa, de manera que se puede ser menos proclive a defender o facilitar formaciones que pretendan usarla. O, por ejemplo, las características, expectativas, etc., de los destinatarios puede que no encajen con una formación en la cual la escucha activa sea un valor positivo que tener en cuenta.

Cuadro 2.2. *Obstáculos en el proceso de escucha activa*

Obstáculos externos (procedentes del entorno)	*Obstáculos internos (del propio formador)*
Características físicas del aula	Falta de planificación
Distribución y número de destinatarios	Distorsiones perceptivas
Ruido ambiental	Experiencias previas
Características, expectativas, etc., de los participantes	Dilemas docentes
Contexto de la formación	Sentimientos propios, estado y actitud

No obstante, a pesar de los múltiples obstáculos externos, se podría decir que aquello que dificulta mayormente la aplicación de la escucha activa es el propio formador y es necesario conocer e identificar cuáles son los factores que la inhiben para poder actuar en consecuencia. Los principales obstáculos internos son:

1. *La falta de planificación*. Si como formador no se ha previsto la participación activa de los destinatarios, sus preguntas, su tiempo de reflexión, etc., es posible que no haya lugar para que se produzca un

intercambio entre destinatarios y formador, o entre destinatarios. Por lo tanto, no habrá espacio para la escucha activa. Pero si, por el contrario, se producen dinámicas de participación (no previstas), ello puede generar en el formador cierto descontrol en la planificación y dificultades en la gestión del tiempo. Si se planifica la sesión teniendo en cuenta la escucha activa es mucho más fácil que esta emerja y que, a su vez, no genere disfunciones en la sesión.

2. *Distorsiones perceptivas*. Como se ha visto con anterioridad, en la interacción con otros cada uno tiene asumidos (aunque a veces de manera inconsciente) una serie de patrones, ideas y roles prefijados que pueden intervenir en el proceso de comunicación. En la formación, estas distorsiones pueden interferir la apertura hacia ciertas aportaciones, la inhibición de participación de algunas personas, o la negación sin motivo de determinados argumentos. Aplicar la escucha activa implica abandonar estas distorsiones.
3. *Experiencias previas*. Como formador, es posible que se haya participado en multitud de formaciones con otros grupos, cada uno con sus dinámicas. Cada experiencia conforma una nueva “capa” que se puede, simplemente, acumular o bien tratar de analizar en función del contexto en el que se ha producido. La experiencia previa puede ser un valor o, a la vez, un filtro que predispone al formador a actuar de una determinada manera. Ello pone trabas a la escucha activa e incluso genera distorsiones perceptivas.
4. *Dilemas del formador*. Se trata de una situación de contradicción interna que vive el formador cuando explica algún contenido o debe exponer una idea de la que no se siente seguro, que no conoce en profundidad o de la que no está convencido. Algunos de los síntomas que permiten detectar los dilemas del formador son cuando se pierde el hilo argumental, se muestra cierto desorden expositivo, se emiten frases incompletas, etc. Al estar el formador pendiente de resolver sus propios dilemas, es más difícil que pueda atender a las necesidades y demandas de los participantes, olvidando la puesta en marcha de la escucha activa.
5. *Sentimientos propios, estado y actitud*. El conjunto anterior de obstáculos podría reducirse a prácticamente nada si el formador pudiera controlar sus sentimientos, estado y actitud frente a su acción docente. Es decir, habitualmente aplicar la escucha activa depende de cómo el formador diseña la dinámica de aula y cómo afronta la sesión desde el punto de vista de su comportamiento respecto al grupo. Si no

lo desea, está fatigado, no está motivado o considera que su tarea es la de transmitir unos conocimientos que los destinatarios deben adquirir, difícilmente podrá utilizar la escucha activa como una estrategia de construcción de aprendizaje tanto para los destinatarios como para sí mismo.

No se pueden evitar, aunque sí mitigar, los obstáculos externos ya que por norma general no dependen directamente del formador. No obstante, sí se puede actuar sobre los obstáculos internos, ya que a menudo son limitaciones que uno mismo se impone de forma inconsciente. Su cierta involuntariedad dificulta su identificación y, por lo tanto, la aplicación de las estrategias pertinentes para combatirlos. Entonces, ¿cuáles son los componentes necesarios para incorporar la escucha activa? Varios son los aspectos que se han identificado como claves para aplicar la escucha activa (Sprague y otros, 2010). Entre los más frecuentes, se identifican:

- *Eliminar distractores*. Es difícil escuchar activamente si se está absorto o pensando en problemas personales, si el aula está repleta de ruido, si la distancia entre formador y participante no es adecuada, etc. Escuchar activamente implica suprimir todo aquello que puede suponer una desviación de la atención, disminuir al máximo los obstáculos externos e internos.
- *Prepararse física y psicológicamente para escuchar*. Posición cómoda y orientada hacia el participante, evitar posturas rígidas o cruce de brazos, no rehuir la mirada del otro, disponer la mente para prestar la máxima atención, etc., son solo algunos de los comportamientos y las actitudes que se requieren para escuchar. Todos los indicios que adviertan al interlocutor que se le está escuchando serán positivos para facilitar la interacción con los participantes.
- *Cesar de hablar*. Para ello se necesita estar en silencio y permitir al otro que presente sus motivos, dudas, razones, sin interrumpir ni provocar presión ni prisas al participante.
- *Decidir cuál será el propósito de la escucha*. La escucha activa requiere haber reflexionado sobre cuál será el papel del formador y el del participante de la formación en una interacción dada. Varios pueden ser los motivos de escucha de las aportaciones de los participantes: evaluar, detectar preconcepciones, contrastar, construir, validar, compartir, etc. Si la escucha activa se emplea exclusivamente como medio de juicio constante de las intervenciones de los

participantes, posiblemente provoque el efecto contrario: su reducción progresiva.

- *Mostrar respeto hacia el participante*. Parecería la más básica de las premisas para la escucha activa, aunque posiblemente sea la más difícil de conseguir. Implica escuchar sin juicios previos que puedan distraer la atención del formador ni evaluar las aportaciones bajo determinados filtros personales. No se valora ni la persona ni las afirmaciones que elabora, y se admite como interlocutor válido independientemente de que sus ideas concuerden o no con las propias.
- *Estar abierto al punto de vista del participante*. Las aportaciones de los destinatarios a la formación pueden no coincidir con las creencias o modos de entender la realidad del formador. A no ser que se evidencie un error manifiesto de comprensión, los desacuerdos no deben ser una barrera para aplicar la escucha activa. Precisamente, se requiere del formador un mayor esfuerzo y la escucha activa es todavía más necesaria. Estar abierto al otro significa intentar identificar bajo qué prisma se emiten determinadas afirmaciones y qué trasfondo subyace a lo que el participante quiere decir.
- *Seguir de forma consciente la estructura del mensaje*. El formador será más preciso en captar el mensaje y en construir posibles respuestas si es capaz de identificar el punto o puntos clave que el participante quiere enfatizar, las premisas de las que parte, el hilo argumental de su aportación, las omisiones subyacentes, etc. Para ello, y sin perder demasiado el contacto visual con el participante, puede ser útil tomar notas de las ideas clave.
- *Escuchar entre líneas, lo verbal y lo no verbal*. Dado que un proceso de comunicación no puede entenderse de forma completa sin atender a las dimensiones verbales, paraverbales y no verbales, el formador debe fijarse en todos ellos. Es decir, la escucha se aplica no solo al discurso oral, sino también al conjunto orquestado por gestos, mirada, tono, ritmo, etc. Es tarea del formador saber si se producen incoherencias entre uno y otro, y actuar en consecuencia solicitando las aclaraciones o comentarios pertinentes.
- *Observar y escuchar también los silencios*. Como es bien sabido, los silencios son también fuente de información, de modo que estos deben ser escuchados. A la vez, observar cuándo y cómo se producen los silencios es un buen ejercicio para intentar determinar con qué objetivo se utilizan y sus posibles significados.
- *Hacer preguntas*. Bien sea en determinados momentos de la

intervención del participante, bien sea al final, escuchar activamente también incorpora la posibilidad de plantear cuestiones sobre la aportación realizada. Estas preguntas pueden dirigirse tanto a un participante como al conjunto, intentando potenciar procesos reflexivos que conduzcan a la generación de nuevo conocimiento.

2.7.3. Aplicar la escucha activa

La escucha activa no puede aplicarse sin comprender que, a la vez que el formador escucha activamente, está emitiendo nuevos mensajes verbales o no verbales al interlocutor, hecho que puede provocar una nueva modificación de su conducta. Es decir, la realidad cíclica de la comunicación permite que, mientras el formador escucha activamente, esté "hablando" al participante que, a su vez, revisa su proceso de comunicación ante los mensajes recibidos.

Existe un conjunto de esquemas, conductas y frases que se identifican como claves en la escucha activa, y que todo formador debe incorporar en su repertorio de estrategias docentes. Como se ha comentado con anterioridad, la escucha activa incluye componentes tanto verbales como paraverbales y no verbales, de manera que deben complementarse para asegurar una escucha eficaz y que comunique lo que realmente se pretende.

De entre los distintos componentes verbales de la escucha activa, se pueden destacar:

a) *Parafrasear, resumir o reformular*. Cuando el participante haya finalizado una intervención, el formador formula con sus propias palabras aquello que ha interpretado del mensaje, para confirmar que realmente ha comprendido la aportación o pregunta.
b) *Proyectar las consecuencias*. En este caso, el formador intenta reflejar cuáles pueden ser los efectos posibles de tal actuación o aportación, visualizando algunos de los pasos siguientes que comportaría la actitud, idea o cuestión planteada por el participante.
c) *Solicitar aclaraciones*. Se trata de plantear alguna pregunta o comentario al participante, para refinar, perfilar y confirmar lo que aquel está afirmando y así decidir qué y cómo responder.
d) *Potenciar las aportaciones*. Mostrar una actitud abierta hacia los comentarios del resto de participantes es también una manera de aplicar la escucha activa. Ante una duda o pregunta, reconducirla de nuevo hacia el auditorio puede ser una manera de abrir nuevas aportaciones y generar nuevos puntos de vista y respuestas posibles

que no procedan exclusivamente del formador.

e) *Formular preguntas abiertas*. Una pregunta del formador no debe parecer una orden o una forma de confirmar o validar lo que los participantes saben o no saben. La pregunta abierta, la que no pretende buscar una información única y cerrada debe acompañarse de un tono y una actitud pausados, abriendo la posibilidad a la reflexión más que a la búsqueda de respuestas correctas.

f) *Retornar los sentimientos*. Otra posible manera de escuchar activamente es reflejando al participante nuestra empatía, demostrándole que se está abierto a identificar los posibles sentimientos que la situación que comenta le generó.

Complementando la acción comunicativa, los elementos paraverbales y no verbales que pueden aplicarse para escuchar activamente son:

1. *La mirada*. Mirar atentamente al participante, con mirada relajada y no acusadora, es una buena manera de escuchar activamente. Ello implica no perder el contacto visual, evitar mirar a otros puntos de la sala, mostrarse ausente, etc.
2. *Asentir con la cabeza*. De forma pausada y reiterada, ir confirmando con la cabeza es una de las evidencias que muestran al participante que se le está escuchando. Es uno de los movimientos de muchos participantes cuando, a menudo de forma inconsciente, revelan que están recibiendo el mensaje del formador.
3. *Rostro tranquilo y afable*. Resulta difícil defender o compartir una idea o plantear una pregunta cuando el formador frunce el ceño, entrecierra los ojos y se muerde los labios como signo de desacuerdo, desinterés o aburrimiento.
4. *Estar en silencio y no interrumpir*. La mejor escucha es aquella que se manifiesta en silencio, atendiendo a todo aquello que dicen los participantes. A su vez, es necesario no interrumpir, ya que con ello se demuestra que no se está escuchando, sino elaborando internamente la respuesta sin escuchar los motivos, argumentos, ideas, etc., del participante.
5. *Intentar identificar aquello que se desea decir*. Una de las tareas del formador es identificar no solo lo que el participante emite verbalmente, sino también aquello que hay detrás del mensaje emitido. Aquí, el análisis de los aspectos paraverbales y no verbales es de gran ayuda para interpretar la aportación con mayor precisión.

3
La planificación de la formación

Este capítulo se centra en las cuestiones que rodean el diseño y la planificación de la formación abordada desde una perspectiva organizacional. No obstante, el propósito del mismo no es tanto realizar una recopilación exhaustiva de la literatura sobre esta cuestión sino partir de la propia experiencia acumulada a lo largo de estos últimos años, reforzada por algunos referentes teóricos, e incidir en los que podrían ser algunos aspectos concretos y específicos del diseño de la formación capaces de dar respuesta a algunas necesidades derivadas del campo de la formación en el mundo empresarial u organizacional.

Por tanto, el objetivo del capítulo es analizar qué es y para qué sirve la planificación de la formación y clarificar los pasos necesarios para desarrollarla.

Se considera oportuno arrancar de una mínima consideración sobre la importancia de la planificación, para después analizar la estructura de la planificación con sus niveles, etapas, fases y componentes correspondientes. Seguidamente, se entrará en los entresijos del proceso de detección y análisis de necesidades de formación, pues esta es la etapa más importante e imprescindible cuando se planifica la formación.

Finalmente, los últimos dos apartados dedicarán una especial atención al micronivel del diseño formativo. Para ello, se examinarán las cuestiones relativas a la conceptualización, estructura y consideraciones prácticas del programa formativo, por una parte, y de la programación de las sesiones formativas, por otra.

3.1. Componentes de la planificación. Macro y micronivel de análisis

Se inicia este apartado con una breve aproximación al concepto de planificación de la formación.

Una primera descripción del concepto de planificación, desde las diferentes definiciones que proporcionan los diccionarios, sería la del proceso de diseñar o dar forma a unas actividades que se van a realizar en un futuro inmediato. O, expresado de otra manera, plasmar en un proyecto las previsiones, metas, intenciones y los modos de alcanzarlas. Así pues, planificar es proyectar, intentar, aspirar, idear, plantear.

Ahora bien, en el ámbito formativo, esta es una actividad orientada a cubrir una necesidad formativa y en la que se decide el modo de cubrirla. En este sentido, Tejada y Navío (2004:20) ponen de manifiesto que la planificación vendría a significar la "ordenación secuencial de todos los elementos que intervienen en una situación formativa". La planificación, pues, se mueve entre lo "mediato" y lo "inmediato".

Por otra parte, partiendo de la propuesta de Gairín (1997), la planificación se define según las siguientes características:

- La planificación es una anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo.
- La improvisación de lo que puede suceder en el futuro exige que la planificación deba definirse como una estructuración flexible que integra planes de programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles y personas de las organizaciones.
- La planificación es un proceso sistematizado y riguroso. Esto quiere decir que la planificación requiere: previsión, organización de todo el proceso visto como un conjunto integrado y armónico, y reflexión sobre los pasos necesarios.
- Los procesos de planificación tienen un sentido preparatorio al formular decisiones que tienen que ser aprobadas antes de realizarse por los que tienen responsabilidad política.
- La planificación debe estar integrada dentro del plan de empresa, y el marco de referencia serán sus políticas de formación.
- Si bien hay una relación muy estrecha entre la planificación, la ejecución y la evaluación de la formación, son procesos distintos y deben considerarse analítica y metodológicamente de una manera diferenciada; *a posteriori* estas relaciones se harán más estrechas cuanto mayor sea la cercanía a la actuación concreta e inmediata.

A la luz de lo expuesto, es preciso señalar que en nuestro contexto la formación tiene más tradición en la ejecución de la formación o la puesta en práctica de modalidades formativas y que no se percibe una preocupación

equivalente respecto a la planificación y menos a la evaluación de la formación. Así pues, se considera que la escasez o las evaluaciones demoradas en el tiempo para comprobar el impacto de la innovación, cambio y mejora que han producido las acciones y modalidades formativas se convierten en un obstáculo para la planificación de la formación ya que la mencionada falta de datos no facilita el proceso de reflexión sobre la planificación realizada.

A partir de esta conceptualización, se consideran diferentes tipos o niveles de planificación (Tejada y Navío, 2004):

1. *Planificación estratégica*. Se preocupa fundamentalmente de la especificación del marco en el que trabajar y aclara lo que se está intentando conseguir y el enfoque general que se pretende dar. No detalla actividades específicas. Se realiza a largo plazo.
2. *Planificación táctica*. Es un medio para alcanzar objetivos por departamentos o unidades de la organización. Por lo tanto, implica una adecuación de lo estratégico a un contexto concreto y centrarse en la ordenación de medios (analizar recursos, entorno). Se orienta a medio y corto plazo.
3. *Planificación operativa*. Se dirige a desarrollar actuaciones (ordenar y desarrollar acciones concretas). Se orienta a corto plazo.

No obstante, si la formación en las organizaciones y el análisis de la planificación se centran en los documentos que esta genera y en los agentes responsables de llevarla a cabo, estos niveles se estructuran tal y como se representa en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.1. *Niveles de planificación*

Niveles	*Documentos que genera*	*Agentes y responsables*
Macroplanificación	Plan de formación	Institución. Departamento de formación. Gestor de la formación
Microplanificación	Programa formativo	Gestor de la formación o formador
	Programación	Formador. Técnico en formación

Como puede apreciarse, la complejidad de la planificación de la formación requiere establecer diferentes pasos para la concreción y elaboración de los documentos indicados en el cuadro anterior. Ahora bien, se considera que el plan

de formación no podría elaborarse sin haberse realizado previamente la detección y análisis de necesidades (tratado en el siguiente apartado). Al margen de este comentario, cabe señalar que no existe un único proceso para la planificación de la formación. Hay diferentes propuestas, algunas de ellas parten del proceso de detección y análisis de necesidades como etapa de la planificación de la formación; otras, sin embargo, la consideran una fase previa. Sea cual sea esa propuesta o modelo de planificación, cada organización debe escoger aquella que se adecúa a sus características o a las de la organización para la que se elabora el plan de formación.

Resumiendo y sintetizando los diversos modelos, los pasos del proceso de planificación son los siguientes:

- Diagnosis de necesidades formativas.
- Elaboración del plan de formación. Documento externo y de uso público.
- Ejecución y concreción del plan de formación. De aquí derivan los programas formativos de las diversas acciones planteadas (documento externo y de uso público) y la correspondiente programación de las sesiones formativas (documento interno, de uso personal del formador).

Por otra parte, una correcta y rigurosa planificación de la formación implica cuestionar o responder a una serie de aspectos sobre los cuales, *a posteriori*, ayudarán a tomar una serie de decisiones: ¿cuál es la situación actual?, ¿cuáles son las necesidades?, ¿cuáles los objetivos formativos?, ¿cuánto durará?, ¿cuándo se hará?, ¿quién hará cada cosa?, ¿de qué actividades constará?, ¿cómo se medirán los resultados?, ¿cómo se sabrá si se ha mejorado?, etc.

En un contexto en permanente cambio como hoy en día, una organización solo tendrá éxito si su gestión sabe responder a estas cuestiones en el proceso de planificación. Cada individuo de una organización tiene que saber lo que ha de hacer, pero también cómo, con qué ayuda y de quién y de qué recursos dispone en este sentido.

Y al igual que la resolución de problemas, la planificación contempla también un conjunto de pasos y etapas que se pueden adaptar a todas las actividades de planificación, tanto en el macro como en el micronivel. Y estas tres etapas interaccionan de manera constante.

Cuadro 3.2. *Etapas de la planificación de la formación*

Planificación de la formación		
Diagnóstico	Saber dónde se está, qué se tiene y de dónde se parte	Análisis del contexto actual
	Saber qué cubrir, quién lo pide y por qué lo necesita	Detección y análisis de necesidades formativas
	Buscar un lenguaje común, buscar la mejor manera de llegar allí	Diseño del modelo y modalidades
	Identificar los obstáculos, resistencias, problemas que pueden surgir y las posibles causas que los provocan	Análisis de los problemas y de los obstáculos

Planificación de la formación		
Ejecución	Concretar lo que se quiere conseguir	Diseño de los objetivos
	Conocer con qué se cuenta	Recursos
	Perfilar todas las intervenciones	Responsables, a quién se dirige, en qué consiste, dónde se hará, qué materiales se necesitarán, en qué horario, a través de qué estrategias, qué distribución de las sesiones…
Seguimiento	Saber qué y cómo se ha de aprender y cómo se evaluará	Diseñar la evaluación conjuntamente con la programación Prever un plan de mejora

3.2. Detección y análisis de necesidades: el paso clave

3.2.1. Consideraciones preliminares

¿Qué se entiende por necesidad formativa? ¿Cuáles son las etapas o fases en el proceso de detección y análisis de necesidades? ¿Dónde y cuándo se inicia este proceso? Estas son algunas de las preguntas que se plantean en este apartado y

cuyas respuestas posiblemente dependerán, en parte, de la idiosincrasia de cada organización (tamaño, intereses, momento de desarrollo) y de la concepción o perspectiva desde la cual se parta en este proceso.

Pero antes de abordar y ahondar en las respuestas a los interrogantes planteados, se consideran algunos aspectos introductorios.

El proceso de detección y análisis de necesidades formativas constituye el primer paso cuando se planifica la formación y se inicia el ciclo formativo. Como apuntan varios autores (Font e Imbernón, 2002; Fernández Salinero, 1999; EAPC, 2010), este proceso, fase importante e imprescindible en la planificación, es una tarea que debe ocupar mucho tiempo y que comporta un trabajo minucioso y costoso.

Si se parte de la idea de que todo proyecto de detección de necesidades es un proceso formal de investigación, tratamiento y análisis de datos, se concluye que requiere la implicación de muchas personas y recursos al mismo tiempo. Y precisamente estos son dos de los “bienes” más escasos en las empresas u organizaciones. Al igual que en una investigación de carácter social, este proceso supone también que las personas implicadas dediquen tiempo a reflexionar sobre sus conocimientos, potencialidades y dificultades en su lugar de trabajo, a responder cuestionarios, acudir a entrevistas o participar en diversas dinámicas de grupo. Y a ello se ha de sumar la necesidad de contratar, en algunos casos, a personas externas a la organización para llevar a cabo dicho proceso de “investigación”.

Finalmente, se ha de tener en cuenta que comporta el gran reto de hacer que sea un trabajo útil, tanto para la organización como para las personas que forman parte de ella. En definitiva, se ha de conseguir que sea un trabajo planteado y desarrollado correctamente para que la organización lo vea como una “inversión de rentabilidad” y que responda a sus objetivos estratégicos. Por otra parte, es importante recordar que el proceso de detección y análisis de necesidades representa el punto de partida o la base para el diseño de los planes de formación. Por tanto, este tiene la misión de dar lugar al diseño de un plan de formación que responda al principio de aplicabilidad y transferibilidad de los aprendizajes y competencias adquiridas por su público destinatario al puesto de trabajo.

3.2.2. Concepto de necesidad. Delimitación conceptual y tipología

Definir el concepto de necesidad no es una tarea fácil ya que se trata de un constructo que presenta características polisémicas y que se puede concebir desde diferentes puntos de vista. A modo de ejemplo, se recogen algunas

tipologías, de las muchas que se pueden encontrar:

- La diferencia que se establece entre dos situaciones: *ideal* (lo que debería ser en un futuro o el estado deseado de las cosas en un determinado contexto o para un grupo de personas) y *real* (el estado presente de las cosas, lo actual para un contexto o grupo de personas concretas) (Navío, 2004).
- La discrepancia o distancia entre las capacidades (conocimientos, habilidades y aptitudes) que son necesarias para desempeñar de forma efectiva las tareas del puesto de trabajo y las que realmente posee una persona (Agut, 2000).
- Las diferencias entre las cualificaciones y las competencias de los recursos humanos de una empresa y las que son deseables y alcanzables (Pineda, 1995:34).
- Una discrepancia en el desempeño producida por un déficit o carencia de destrezas (Wright y Geroy, 1992).
- La necesidad como "impulso irresistible en cuya virtud obran las causas precisas e infaliblemente en determinado sentido. Aquello a lo que es imposible sustraerse, faltar o resistir. Carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida (Diccionario de la Real Academia Española, 1992:1014).
- Las necesidades son "requerimientos fundamentales para la existencia saludable" (Gist, 1997:202).

Tal como se constata, se trata de formas de entender la necesidad de manera diversa. Del breve análisis de estas conceptualizaciones y algunas otras más que se encuentran en la literatura especializada se rescatan varios elementos que pueden aproximarnos a su comprensión:

1. En primer lugar, cabe considerar que la definición está determinada por la visión del que lo define y del ámbito de estudio desde el que se aborda el concepto. En este sentido, desde un punto de vista etimológico, del latín *necessitas*, el concepto hace referencia a aquello de lo que no se puede prescindir, que no puede evitarse. En el ámbito de la psicología, sin embargo, el concepto ha estado siempre ligado a teorías motivacionales. Así pues, aparecen conceptos asociados a los de necesidad tales como motivación, deseo, impulso e interés. Desde el ámbito de la educación de adultos y la piscología del trabajo y de las organizaciones, el término puede referirse a una norma, una

demanda, un medio de gratificación, una situación organizacional o un estado individual, un desempeño, etc.

2. En segundo lugar, la mayoría de las definiciones citadas consideran las necesidades en términos de discrepancias. Y en el ámbito de la formación, esta discrepancia o diferencia entre las competencias actuales de un individuo y las requeridas para el desempeño óptimo de su labor profesional se denomina *necesidad formativa*. Desde este punto de vista, diversos autores han realizado un análisis de lo que son las necesidades formativas y lo que implican en los procesos de planificación de la formación. Por ejemplo, Gairín (1996) establece dos bloques de análisis, que nombra "relacional" y "polivalente". La perspectiva relacional hace referencia a la distancia o discrepancia entre dos factores o "lo que es" y "lo que debería ser" una situación o un estado e incorpora conceptos tales como carencia, déficit, etc. Y la perspectiva polivalente es la que ubica conceptos tales como problema, interés, demanda, motivación e implica la posibilidad de que las personas formulen abiertamente sus necesidades. En esta misma línea, autores como Font e Imbernón (2002) agrupan las diferentes definiciones de necesidad formativa en dos grandes categorías: necesidad como carencia y necesidad como problema.

3. En tercer lugar, la revisión de la literatura evidencia una serie de acciones que deben realizarse con las necesidades, como punto de arranque de las acciones formativas: identificar, detectar, analizar, evaluar, diagnosticar, etc. (Navío, 2004). No obstante, e independientemente de cómo se nombren las acciones asociadas al concepto de necesidad, todas ellas se pueden definir como un proceso sistemático caracterizado por:
    - Recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, en la que todo está previsto, incluso lo imprevisto.
    - Analizar esa información y emitir un juicio de valor sobre ella. Se trata de decidir cuáles son las necesidades formativas identificadas en un contexto concreto y en un tiempo concreto para una determinada persona o grupo de personas.
    - Tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido. En este sentido, se pueden tomar decisiones formativas, tales como el diseño de un plan de formación, o decisiones no formativas, como por ejemplo: reorganizar los procesos de trabajo, incorporar un nuevo sistema de comunicación, adquirir nuevas herramientas informáticas, etc.

Finalmente, se constata una gran diversidad de necesidades según sea el ámbito en el que se inscribe como también el contexto organizacional o las personas implicadas en la satisfacción de unas necesidades concretas. Y en este aspecto la literatura es muy generosa y ofrece varias clasificaciones o tipologías de necesidades de formación.

En el siguiente cuadro se ejemplifican algunas de estas tipologías.

Cuadro 3.3. *Tipología de las necesidades (adaptación de Fernández-Salinero [1999] y Navío [2004])*

Criterios o ámbitos	*Tipos de necesidades*	*Aspectos definitorios*	*Autores y estudios*
Estratégico	Necesidades de formación reactivas	Responden a necesidades actuales y ciertas. Se deducen de la observación de problemas concretos.	Solé y Mirabet (1997)
	Necesidades de formación proactivas	Vacíos de formación que si se cubren capacitan a los empleados para la innovación.	
Funcional	Necesidades de formación vertical	Referentes a una tarea o grupo de tareas específicas o muy relacionadas.	
	Necesidades de formación horizontal	Referentes a deficiencias de competencias de diversos puestos de trabajo no relacionados entre sí.	

Criterios o ámbitos	*Tipos de necesidades*	*Aspectos definitorios*	*Autores y estudios*
	Micronecesidades de formación	Afectan a una sola persona, grupo o población reducida. Derivan de situaciones de promoción, transferencia de puesto de trabajo, etc.	
Satisfacción de las necesidades detectadas	Necesidades formativas Necesidades no formativas	Son complementarias.	
Quién manifiesta dónde está la fuente de necesidad	Necesidades sociales	La fuente de la necesidad está en la sociedad.	Tejedor (1990) Fernández (1995)
	Necesidades individuales	Las demandas provienen de las personas por demanda individual o colectivamente.	
Complejidad que conlleva su detección y análisis	Normativas	Basadas en niveles técnicos deseables de satisfacción establecidos por los expertos.	Gairín (1995), Font e Imbernón (2002) partiendo de la propuesta de Bradshaw (1972)
	Expresadas	Asociadas a las demandas, coincidentes con lo manifestado.	
	Percibidas	Basadas en las percepciones subjetivas de las personas sobre determinada carencia.	
	Comparativas	Resultado de la comparación de situaciones o grupos.	
Impacto en las personas o en la sociedad	Reales	Aquellas necesidades que la sociedad o el individuo sienten y pueden describir.	Navío (2004) a partir de los estudios de IMEB y Departamento de Pedagogía aplicada (1994) y Berger y otros (1995)
	Sentidas	Aquellas necesidades que la sociedad o el individuo sienten pero no pueden describir.	
	Potenciales	Aquellas necesidades que la sociedad o el individuo ni sienten ni pueden describir, pero existen.	

3.2.3. Ámbitos de estudio y etapas

La detección de necesidades de formación es una fase importante pero no suficiente para dar un paso más en el ciclo formativo y seguir con la planificación de la formación. Otro aspecto requerido en esta primera fase es analizar o evaluar en qué medida las necesidades detectadas responden a los diferentes aspectos o elementos de la organización. Goldstein (1986, en Fernández Salinero, 1999) identifica tres ámbitos de estudio para el análisis de las necesidades de formación:

- *Análisis de la organización.* Se trata de realizar un estudio exhaustivo de los diversos componentes organizativos de la empresa y que pueden llegar a afectar a las acciones formativas que se adoptarán. Estos elementos pueden variar tanto de una empresa a otra como también de un sistema de formación a otro. No obstante, se pueden identificar algunos elementos que han de estar presentes en cualquier tipo de análisis organizacional, sean cuales sean las características de la empresa o del sistema formativo: conocer las políticas de formación en la empresa y sus objetivos estratégicos; factores internos de la empresa (clima, normas, cultura organizacional); factores externos (mercado, competencia, entorno, legislación, etc.); las políticas de gestión de recursos humanos, etc.
- *Análisis del puesto de trabajo.* Esta segunda fase consiste en analizar las tareas y las competencias propias del puesto de trabajo en el que se ha detectado la necesidad de formación. Estas dos tareas (descripción del puesto de trabajo y de las tareas asociadas a él) darán lugar a la elaboración de un listado de elementos que informan al trabajador sobre una serie de cuestiones, tales como: qué ha de hacer, cómo lo ha de hacer y por qué lo ha de hacer. En definitiva, se trata de especificar las condiciones en que se debe llevar a cabo el trabajo.
- *Análisis de las personas y grupos implicados.* La última fase del proceso de análisis y detección de necesidades se centra en las personas que presentan las carencias formativas e identificar el grado de conocimientos, habilidades y actitudes que estas demuestran en el desempeño diario de su trabajo. Esta aproximación supone distinguir entre dos fases diferenciadoras: por una parte, se trata de preguntar a personas relevantes qué conocimientos y destrezas piensan o sienten que necesitan para su desempeño laboral y en qué grado y, por otra, de

dar prioridad a las destrezas y conocimientos recomendados estableciendo un listado que pueda llegar a transformarse en un futuro plan de formación.

Asimismo, este ámbito de estudio supone tener presentes los siguientes aspectos: valorar los conocimientos de las personas; valorar las capacidades y los otros atributos personales y considerar las experiencias, necesidades e intereses de las personas tanto en lo profesional como en lo personal; y contextualizar el proceso, valorando el propio contexto en el que la competencia se desarrolla.

Esta última idea pone de manifiesto que cualquier proceso de detección y análisis de necesidades de formación parte de una necesaria contextualización. Así pues, no cabe duda alguna de que las recetas generalizadas y universales de detección de necesidades no son de gran utilidad. Y los motivos para justificar tal afirmación son más que obvios: cada contexto es diferente al igual que lo son las personas que en él intervienen, la dimensión espacio-tiempo siempre es cambiante, etc. Para Navío (2004) no es lo mismo detectar necesidades en un gran consorcio de empresas de un mismo sector productivo que presentan características similares, situadas en la misma comunidad autónoma, que detectar las necesidades de una pequeña empresa u organización con una cultura y unas características propias.

Finalmente, por lo que a la contextualización se refiere, se recomienda que el proceso de detección de necesidades se lleve a cabo mediante un procedimiento y una mirada amplios, sin esquemas o ideas preconcebidas, estáticas, predecibles y replicables.

Aun así, en el proceso de detección y análisis de necesidades se recomienda seguir unas fases generales que deben ser contextualizadas en cada situación concreta o específica. En este sentido, Gairín (1996) propone un esquema con seis fases en el proceso de evaluación de necesidades que, a su vez, se estructuran en dos grandes apartados o momentos del proceso:

1. *Momento conceptual*, que incluye las siguientes fases:

    - *Delimitación conceptual*: fase preliminar que consiste en especificar cuál es la óptica desde la que se plantea el proceso, es decir, aclarar *a priori* qué se entiende por necesidad y por detección y análisis de necesidades formativas.
    - *Delimitación del objeto y del sujeto de la evaluación*, es decir, tener claro qué se somete a la evaluación (objeto) y plantear las

fuentes de obtención de información (quién lo hará, etc.).

- *Establecimiento del modelo o la perspectiva de detección*: definir un esquema general de actuación y otro más específico, delimitando la orientación que se abordará para llevar a cabo el proceso (ver siguiente apartado sobre enfoques y orientaciones).

2. *Momento operativo del proceso de análisis*, que comporta la puesta en práctica o la implementación del proceso:

- *Aplicación del modelo*: diseñar y aplicar los instrumentos de recogida de datos.
- *Elaboración del informe*: indicar los resultados obtenidos, seleccionar las necesidades prioritarias y elaborar conclusiones finales y diseñar propuestas para la satisfacción de dichas necesidades.
- *Configuración de nuevas realidades y actuación*.

3.2.4. Enfoques y perspectivas

Optar por una tipología u otra de necesidades de formación conlleva entender el proceso de detección y análisis de necesidades desde diferentes perspectivas y orientaciones.

En el marco del proceso de análisis de necesidades, se denomina orientación la postura o la posición desde la que se valora la situación inicial de la organización (EAPC, 2010). O, dicho de otra manera, ampliar la visión incluyendo la concepción desde la cual se procede a la aproximación a la realidad para identificar las necesidades de formación. En este sentido, Font e Imbernón (2002) agrupan las propuestas de varios autores en dos grandes modelos: la perspectiva normativa o prescriptiva y la perspectiva colaborativa o participativa. A continuación se realiza un breve análisis de estos dos enfoques incidiendo en las características más relevantes y definitorias y, sobre todo, en los pasos de cada de ellas.

A) Modelo normativo o prescriptivo

Desde esta perspectiva, el proceso pretende descubrir las necesidades de formación que las personas tengan y que son planteadas como carencias. Estas últimas se definen como la distancia o la discrepancia entre el perfil de exigencias del puesto de trabajo y las competencias reales del individuo. Así pues, la distancia entre estos dos polos o factores (lo que es y lo que debería ser)

sería la necesidad formativa. Esta se define como una necesidad prescriptiva, normativa o diagnóstica, y será otra persona (quizás del equipo de gestión y dirección de la organización) la que decidirá qué es lo que debe saber o ser el empleado y en función de ello se recogerán datos acerca de lo que es y se identificarán las necesidades como carencias formativas. Una vez establecidas estas, se procede a la planificación de la formación para eliminarlas y cubrirlas.

Por otra parte, se identifican otros elementos o indicadores definitorios que ayudan a una mejor comprensión del modelo, tales como: el empleado es visto como objeto y no sujeto de la formación y, por lo tanto, no participa en el proceso de detección y evaluación de necesidades; los instrumentos para la recogida de información se basan en una racionalidad técnica. Asimismo, el resultado del proceso de análisis de necesidades de formación desde esta perspectiva está recogido en una serie de documentos, más o menos formalizados, de la organización, tales como: diccionarios de competencias, definiciones de procesos y objetivos de distintos subdepartamentos o unidades de la empresa; descripciones de puestos de trabajo, etc.

Finalmente, en cuanto a los pasos en este tipo de análisis, Font e Imbernón (2002) sugieren los siguientes:

1. *Diagnóstico*. En esta fase se pretende definir: los objetivos del análisis (¿qué pretendo y cómo quiero conseguirlo?); el ámbito de aplicación (¿dónde se inicia el proceso?) y las personas implicadas (¿quién o quiénes?).
2. *Elección del método y diseño de los instrumentos*. Esto implica: realizar un análisis de tareas del puesto de trabajo (competencias: nivel deseable) y decidir las fuentes de información y las herramientas adecuadas.
3. *Recogida de información* (¿cómo?, ¿dónde?, ¿a qué personas/grupos?, etcétera).
4. *Resultados y conclusiones*. Validación del diagnóstico inicial. Se trata de establecer el mapa de las necesidades detectadas, describirlas y priorizarlas.
5. *Recomendaciones*. Proponer o sugerir posibles acciones formativas.
6. *Toma de decisiones*. Diseñar el plan de formación y llevarlo a la práctica.

Cabe señalar que esta perspectiva de análisis, que se aplica con mucha frecuencia en las organizaciones, parte de una óptica negativa ya que pone el énfasis en los aspectos negativos o las carencias de las personas, procesos y

organizaciones. Aun así, es preciso indicar las principales aportaciones de esta perspectiva (EAPC, 2010:12):

- Hacer coherente el plan de formación con las líneas e intereses estratégicos de la organización.
- Conocer la visión de la dirección y su implicación en el proceso.
- Obtener información sobre los cambios importantes que se prevén a medio y largo plazo.
- Analizar documentos organizativos, o visiones de los mandos que actúan como referentes, con los que medir la discrepancia.

B) Modelo participativo, apreciativo o colaborativo

Según este modelo, el objetivo del proceso de análisis es doble. Por una parte, se trata de que un grupo de personas sean capaces de reconocer las necesidades que les genera su práctica profesional para poder mejorarla. En definitiva, se trata de partir en este proceso de lo que piensan las personas, de sus necesidades sentidas, percibidas o expresadas. Y, por otra parte, que este mismo grupo de personas perciban sus necesidades formativas como puntos fuertes y oportunidades de mejora.

En definitiva, esta perspectiva que plantea la necesidad como un problema permite: implicar a las personas en el diseño de las necesidades (el empleado es visto como sujeto y no objeto de la formación, con lo cual esto permite obtener información sobre necesidades concretas y reales individuales o grupales); partir de la idea de percibir la necesidad como un reto y un objetivo y no como una limitación y, por lo tanto, realizar una "lectura" positiva de los problemas y asumir la idea de que las necesidades se han de construir mediante un proceso de reflexión individual y/o grupal.

Por otra parte, la implementación de este modelo implica el seguimiento de tres fases, con sus respectivas técnicas o instrumentos de recogida de información:

1. *Fase de identificación*. Es un proceso que implica la construcción de una identificación colectiva de las necesidades formativas. Para ello, se parte de la identificación de las necesidades individuales para llegar a un mapa colectivo de necesidades en el que todos se reconozcan.
2. *Fase de categorización de necesidades*. Se trata de "pulir" el listado anteriormente establecido y agrupar las diferentes necesidades en categorías significativas que ayudan a las personas implicadas en el

proceso a hacerse una idea más clara de la dimensión del problema.

3. *Fase de priorización de necesidades*. Las necesidades categorizadas en la fase anterior se han de priorizar, es decir, abordarse en la práctica mediante el diseño de un plan de formación según algunos criterios como tiempo, recursos, conocimientos, etc.

Finalmente, en cuanto a las etapas más usuales en este proceso, son muy parecidas a las enumeradas y descritas en el apartado anterior. En definitiva, con algunos matices, se trata de las mismas fases propias de cualquier proyecto formativo o de investigación social aplicada. Por ejemplo, como matiz se ha de especificar que el informe final colaborativo de necesidades debería adoptar un formato narrativo e histórico en el sentido de narrar las fases seguidas, los instrumentos aplicados y el desarrollo cronológico del proceso tal como este se ha ido implementando a lo largo del tiempo.

3.2.5. Instrumentos y fuentes de información para detectar necesidades formativas

Otro elemento que resulta imprescindible abordar en el proceso de análisis de necesidades consiste en la precisión de las diferentes fuentes de donde emanan estas necesidades. Por ello, en el cuadro que sigue se recopilan algunos de los instrumentos de los que más uso se hace en las dos perspectivas o modelos de análisis de necesidades descritos anteriormente:

Cuadro 3.4. *Instrumentos o técnicas en el proceso de detección y análisis de necesidades*

Prescriptivos o normativos	*Apreciativos o colaborativos*
Observación directa.	Entrevistas individuales (abierta, estructurada, semiestructurada…).
Evaluación externa o auditoría.	Dinámicas de grupo: grupo de discusión; discusión debate; análisis de casos, etc.
	Encuestas mediante cuestionarios.
Análisis de documentos (fondos documentales o de bancos de datos).	
Entrevistas a directivos u otros cargos de gestión.	
	Otros: técnica nominal, bola de nieve y técnicas de proceso; etc.

Como puede deducirse del cuadro 3.4, los diferentes instrumentos enumerados se podrían agrupar en dos categorías de fuentes de información: las

documentales y las personales.

Respecto al primer tipo, Goldstein (1986, en EAPC, 2012) considera que el trabajo con fuentes documentales (memorias anuales, informes de evaluación) ha de permitir el conocimiento y el análisis del entorno organizacional (el contexto socioeconómico en el que se ubica la organización), de la organización misma y de los diferentes puestos de trabajo (funciones y perfiles que requieren). En pocas palabras, se trata de buscar respuestas a las preguntas: ¿dónde estamos?, ¿quiénes somos?, ¿cómo nos organizamos?, etc.

Por otra parte, las fuentes personales, a través de los diferentes instrumentos aplicados (entrevistas, grupos de discusión, debates, cuestionarios) permiten conocer los puntos de vista de las diferentes personas o grupos que conforman la organización. Así pues, es preciso distinguir entre los diferentes colectivos o personas que pueden aportar información y el tipo de información aportada. En el primer caso, es importante llegar a recoger las opiniones y percepciones de cada persona sobre sus necesidades formativas: las necesidades de los trabajadores, las necesidades del equipo de dirección y gestión de la organización; la opinión de los sindicatos o representantes de los trabajadores, etc. Pero estas personas, más allá de expresar sus diferentes necesidades de formación, son fuente también de otras informaciones relevantes que pueden ser las siguientes:

- La realidad laboral y los cambios organizativos, estructurales y tecnológicos que deben asumir las empresas.
- El desempeño laboral: los problemas de rendimiento en el puesto de trabajo y que impiden la consecución de los objetivos previstos y que son considerados imprescindibles para la empresa.
- La motivación, el absentismo laboral y la falta de incentivos a los trabajadores como recompensa del trabajo bien hecho.

A la luz de lo expuesto, Fernández-Salinero (1999) concluye que las necesidades de formación pueden vincularse directamente a decisiones de estrategia empresarial o pueden ser fruto del análisis de los resultados (rentabilidad, pérdida de mercado, deserción, conflictividad, etc.).

3.3. El programa formativo. Definición, caracterización y estructura

Partiendo del plan de formación definido y concretado en la fase estratégica de macroplanificación de la formación, el siguiente paso es concretar una serie de procesos para llevar a cabo las diferentes acciones formativas estipuladas en ese

plan. Por tanto, la metodología que habrá que seguir para la consecución del plan de formación pasa por definir los programas formativos necesarios para cubrir las necesidades identificadas y conseguir los objetivos propuestos. Por ello, este apartado se centrará en analizar el programa formativo con una doble intención. Por una parte, se trata de definir el concepto de "programa formativo" y, por otra, de indicar y describir brevemente los elementos componentes de este segundo nivel de concreción de la planificación.

Sistematizando, cuando se habla de programa formativo se hace referencia a un documento que abarca una serie de aspectos que describen a grandes rasgos el contenido de la actividad formativa que, posteriormente, se llevará a cabo mediante una acción e intervención pedagógica.

Para diseñar un programa formativo bien estructurado se ha de tener en cuenta que este ha de seguir una pauta que estipula cuáles son los componentes básicos o elementos de contenido que se han de desarrollar y programar. Como se verá más adelante, estos elementos componentes son similares a los de la programación de la sesión formativa, objeto de análisis en el siguiente apartado. Llegados a este punto, cabe señalar, y coincidiendo con algunos autores (Zabalza, 1988, en Fernández, 2004:22-23), que el programa formativo y la programación son planteamientos no excluyentes y "en el desarrollo de una actividad formativa cada uno ha de cumplir una misión que le es propia y entre ambos se complementan y cierran el ciclo de lo que posteriormente se deberá desarrollar en la práctica".

Por otra parte, la estructura de un programa formativo estará en función de distintos formatos y modelos que la empresa puede adoptar o de la concepción del formador que lo elabora. No obstante, en cualquiera de ellos se tienen que reconocer los diversos componentes que se indican en el siguiente cuadro y que se consideran imprescindibles para incluir en su diseño.

Cuadro 3.5. *Componentes básicos del programa formativo*

Componentes	*Descripción*
Formador	Nombre, titulación y experiencia
Título	Enunciado que informa, de manera concisa, del contenido de la modalidad formativa.
Modalidad formativa	Tipología de la formación.
Objetivos pedagógicos	Definición de las competencias y resultados de aprendizaje que adquirirán los participantes y que serán capaces de aplicar a su área de trabajo.

Contenidos de aprendizaje	Relación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordarán en la actividad formativa.
Metodología	Opción metodológica general de la acción formativa. Responde a cómo se implantará y qué harán los participantes.
Recursos didácticos	Descripción del material que utilizarán el formador o formadora y los participantes.
Temporalización	Previsión del tiempo para desarrollar cada una de las fases de la secuencia formativa.
Evaluación si procede	El sistema de evaluación que se prevé aplicar.

Asimismo, cabe precisar que al analizar varios ejemplos de programas formativos se constata que algunos de ellos incluyen otros muchos aspectos, tales como: documentación, material de trabajo y lecturas, bibliografía, el lugar donde tendrá lugar la acción formativa en caso de que esta sea presencial, precio de la matrícula, etc. No obstante, estos se configuran como componentes secundarios o complementarios.

3.4. La programación de las sesiones formativas

3.4.1. Definición, utilidad y características de la programación

Se inicia este apartado con una primera pregunta: *¿qué es y para qué sirve la programación?*, y el intento de responderla obliga, por una parte, a definir lo que se entiende por programación y programar y, por otra, a ahondar en las razones que justifican la utilidad de la programación en la formación.

Pérez Pérez (2014) define la programación como un documento en el que se indican unas pautas de actuación en un proceso de enseñanza-aprendizaje (curso, módulo, sesión o unidad formativa) desarrolladas por los formadores para un grupo de alumnos concreto y de características específicas. O, expresado de otra manera, supone un conjunto de acciones que el formador lleva a cabo para diseñar, desarrollar e implementar una actividad, situada en un determinado contexto formativo. Por otra parte, programar consiste en dar sentido a cada una de las variables que se contemplan en la acción formativa y tomar decisiones en relación con las opciones metodológicas, organizativas y de evaluación, concretando una serie de actividades, su distribución y temporalización a lo largo de la formación contemplada.

En relación con la segunda parte del interrogante, se considera que la necesidad de programar está ampliamente justificada por una serie de razones que vienen a respaldar su importancia y utilidad en la formación en las

organizaciones. Concretamente, programar las acciones formativas es necesario ya que:

- Contempla todos los aspectos formativos (qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar), tanto los referidos a competencias y objetivos que se pretenden alcanzar como a contenidos que transmitir, actividades que realizar, recursos y materiales disponibles y tipos e instrumentos de evaluación. Es decir, ofrece datos concretos de la acción docente que se va a desarrollar.
- Posibilita la ordenación y secuenciación de objetivos, contenidos y actividades en un periodo de tiempo dado, evitando el riesgo de desarrollar programas que no llegan a buen fin.
- Proporciona a los asistentes a la formación suficientes datos para conocer el proceso formativo en el que se han comprometido o se comprometerán.
- Permite la adaptación a las necesidades e intereses de los usuarios de la formación, etc.

Resumiendo, la programación se convierte en una herramienta útil para el formador, que le sirve para:

a) Sistematizar y ordenar su acción docente en el aula, para evitar acciones improvisadas o el “hacer por hacer” sin pensar cuál es la finalidad que hay detrás.
b) Adaptar la acción formativa a las características culturales y contextuales.
c) Promover la reflexión sobre su propia práctica docente.

Sin embargo, considerar todas estas razones como muy importantes para elaborar una programación no garantiza necesariamente el éxito de la acción formativa. Este depende de muchos factores, entre los cuales se incluyen el saber dar respuestas adecuadas a las expectativas, necesidades e intereses de los asistentes a la formación y la utilidad de la acción formativa para el aprendizaje y el desarrollo de unos conocimientos y habilidades requeridos en el puesto de trabajo para el que se están formando.

Por otra parte, la programación de la acción formativa es un tema muy trabajado en la literatura pedagógica, quizás debido a que las sesiones formativas presentan muchas similitudes con las unidades didácticas del ámbito de la enseñanza escolar, aunque suelen tener una duración menor y unos objetivos más

restringidos. No obstante, y reiterando una vez más la importancia y la necesidad de la programación de la acción docente en formación, tal como se ha comentado en los párrafos anteriores, se describen a continuación una serie de características que ha de poseer la programación de cualquier acción formativa:

- *Prospectiva*: la programación consiste en anticipar la intervención y las interacciones que se irán desarrollando en el aula.
- *Sistemática*: la programación es un proceso estructurado y organizado que da coherencia pedagógica a la acción formativa, contemplando gran parte de los aspectos o elementos que intervienen en un acto formativo y analizando sus relaciones.
- *Funcional y contextualizadora*: la programación en la formación se basa en el perfil profesional de las ocupaciones de los asistentes a la formación y estructura los contenidos formativos que proporcionan las competencias de estas.
- *Dinámica y reguladora*: la programación no es un documento estereotipado y cerrado, totalmente acabado y estático, sino que está en constante revisión y adaptación a medida que se va desarrollando la formación, lo cual permite que se introduzcan cambios en algunos de los aspectos formativos previstos (contenidos, actividades, objetivos, etc.).
- *Abierta y flexible*: la programación ha de tener en cuenta las distintas realidades presentes en el aula y ofrecer suficiente flexibilidad para poder adaptarse a los cambios que exige la realidad.
- *Creativa*: al ser un documento propio y personal del formador, exige originalidad y cierta dosis de creatividad. Cada formador decide sobre cómo será su intervención didáctica en el aula según las características y necesidades de los participantes y las propias posibilidades y limitaciones.

Finalmente, cabe señalar que estas características son imprescindibles a la hora de elaborar una programación didáctica en la formación en las organizaciones. Según Pérez Pérez (2014:84), otros aspectos importantes que han de tenerse presentes son “las circunstancias de las personas ante los procesos de enseñanza-aprendizaje y las modalidades de formación, sus estilos de aprendizaje y sus necesidades de formación”.

3.4.2. Fases y elementos de la programación

En este apartado se avanza por el camino de la programación con un segundo propósito, señalar que no existe una única programación correcta para una actividad de formación concreta. Para una misma actividad de formación puede darse la situación de que diferentes formadores realicen diferentes diseños.

A) Fases de las acciones formativas. Programar siguiendo la secuencia didáctica

Si se reflexionara sobre cualquiera de nuestras actividades cotidianas, se llegaría a constatar que en cualquiera de ellas se dan tres momentos: un momento inicial, uno de desarrollo y uno final o de síntesis. Asimismo, en el ámbito de la formación, cuando se prepara una sesión, sea presencial o virtual, se constata que en el trabajo con los estudiantes hay un antes, un durante y un después. Es decir, la programación de la acción formativa responde a una secuencia didáctica que facilita el proceso de aprendizaje y que determina la tipología de las diversas actividades en cada uno de los momentos o fases mencionadas: fase inicial, fase de desarrollo y fase de cierre.

La secuencia didáctica es una manera de ordenar la práctica formativa y responde a unos postulados o modelos pedagógicos y/o psicológicos concretos. En este sentido, Giner y Parcerisa (2003, en Beltrán, 2006:9), afirman que a partir de "la concepción constructivista del proceso de aprendizaje, el educador ve la necesidad de que en la secuencia formativa aparezcan, por ejemplo, actividades para diagnosticar el punto de partida –conocimientos previos, capacidades y estilos cognitivos– en la fase inicial, actividades de autorregulación en la fase de desarrollo y actividades de síntesis en la fase de cierre".

Una concreción de esto se puede ver en el siguiente cuadro, que ejemplifica las principales acciones correspondientes a cada una de las fases mencionadas.

Cuadro 3.6. *Secuencia didáctica o formativa*

Fases	*Acciones*	*Sugerencias*
Inicial. Entrada o punto de partida	– Explorar ideas previas y descubrir las estructuras cognitivas a partir de las cuales se podrán introducir nuevos conocimientos. – Explicitar y negociar los objetivos de aprendizaje para que los participantes se los representen y sepan qué se espera de ellos, así como informar de los criterios de evaluación.	¿Cómo se empieza? Bienvenida, presentación de la sesión, concreción de su desarrollo (índice), objetivos… ¿Se podría hacer esta "entrada" de alguna forma más dinámica, más atractiva para los asistentes?
De desarrollo	– Facilitación de información "significativa" para la construcción de nuevos conocimientos. – Propuesta de actividades para cuestionar las ideas previas, provocar las dudas con tal de conseguir un cambio conceptual o reestructurar el conocimiento incorporando nuevos elementos o avanzando en la complejidad de los conocimientos ya adquiridos. – Revisión constante para regular los aprendizajes. – Propuesta de cambios para adecuarse a la realidad.	¿Cómo se entra en materia? ¿Se divide el contenido en una secuencia gradual atendiendo a su dificultad? ¿Se realiza alguna actividad complementaria? ¿Se da pie a la intervención de los asistentes? ¿Cómo se hace "digerible" lo que se ha de explicar?
Cierre	Actividades que permitan la transferencia de los conocimientos aprendidos y su aplicación en la resolución de problemas o situaciones prácticas en diferentes contextos, para consolidar los nuevos aprendizajes y reconocer su utilidad. Es una fase de síntesis para observar: – Los aprendizajes adquiridos. – Las expectativas cubiertas. – Los objetivos conseguidos.	¿Cómo finaliza la sesión? ¿De qué forma se concluye la exposición? ¿Se realiza algún tipo de "cierre" práctico? ¿Cómo se sintetiza todo lo trabajado?

B) Estructura y elementos básicos de la programación

Son muchas las maneras y las modalidades de plantear la programación de una acción formativa. Y la voluntad de analizar en profundidad el hipotético procedimiento en la realización o formalización de la programación genera múltiples interrogantes: ¿cómo se programa?, ¿pará qué?, ¿qué hay que hacer?, ¿cómo se ha de hacer?, ¿con qué recursos?, etc. Preguntas cuyas respuestas se abordarán en un plano descriptivo-analítico a lo largo de este apartado.

En relación con el primer interrogante, no cabe duda ya de que no existe un único modelo de programar y que cada formador tiene que encontrar el sistema que mejor le convenga. Pero en un intento por dibujar una estructura básica de la programación, se considera que esta ha de responder a diferentes cuestiones que pueden plantearse con relación a la pregunta: *¿qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar?* Analizando esta cuestión, y según algunas catalogaciones realizadas por los expertos en el tema, en el siguiente cuadro se identifican y enumeran las principales variables que se contemplan en la labor formativa como elementos básicos para tener en consideración.

Cuadro 3.7. *Componentes básicos de la programación*

1. Objetivos didácticos
2. Contenidos
3. Actividades
4. Metodología. Estrategias didácticas
5. Temporalización
6. Recursos y materiales
7. Evaluación

Asimismo, es preciso remarcar que antes de empezar a redactar la programación de todos y cada uno de los elementos anteriormente mencionados, se han de tener presentes, como acciones previas e imprescindibles, la duración de la acción formativa y el grupo de destinatarios al que va dirigida. No se tiene que olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje va dirigido a la formación de personas adultas, las cuales poseen unas características y unas expectativas e intereses distintos respecto a la formación y el aprendizaje. Se podría decir que convendría realizar una radiografía del grupo destinatario o de aprendizaje al que van dirigidas las acciones formativas. Para realizar dicha radiografía el formador tiene que contemplar posibles acciones, tales como:

- Identificar los intereses y metas de los miembros del grupo.

- Reflexionar sobre las necesidades y diferencias dentro del grupo.
- Contrastar si los diferentes elementos de la programación diseñada y anticipada se ajustan a las características de los participantes en la formación, etc.

C) Formulación de objetivos

Los objetivos expresan aquello que se desea que aprendan los participantes en la formación al finalizar esta. Según Pineda (1995:38-39), en función de los resultados deseados se plantea todo el diseño de la programación. Por ello, estos deben ser formulados de manera clara y concisa. En esta misma línea, en cualquier trabajo de programación de la formación es importante tener presente (Fernández, 1999; CEP, 2009):

- *El campo que abarcan los objetivos*. Se ha de diferenciar entre objetivos generales o globales y objetivos específicos. El objetivo general describe el resultado final, la meta que se desea alcanzar al finalizar la formación, mientras que los objetivos específicos describen las habilidades o conocimientos necesarios para la consecución del resultado final.
- *La tipología de aprendizajes o conocimientos a los que hacen referencia*: conocimientos de orden cognitivo o intelectual, metodológico, actitudinal y de valores, afectivos y emocionales. Es decir, plantear objetivos del ámbito de conocimientos o conceptos (“saberes”), objetivos del ámbito de habilidades (“saber hacer”) y objetivos del ámbito de las actitudes (“saber ser”, “saber estar” y compromiso personal).

Cuadro 3.8. *Formulación errónea de objetivos y problemas que plantearían (adaptación de Viladomat [2002:98])*

Objetivo mal formulado	*Problema que presenta*
Explicar las fases de la planificación formativa, utilizando un lenguaje adecuado al nivel de conocimientos de los participantes.	Explicar no es un verbo que indique un aprendizaje por parte de los destinatarios de la acción formativa, dado que está formulado desde el punto de vista del formador.
Hacer un seguimiento de la aplicación de los instrumentos de evaluación en el lugar de trabajo.	Se trata más de una actividad que de un objetivo en sí. En la formulación no se persigue ningún tipo de finalidad.
Conocer o saber cuáles son las oficinas de atención al público.	Conocer o saber no son verbos demasiado adecuados ya que son difíciles de medir. No se

especifica ningún nivel de conocimiento.

- *El nivel de complejidad o dificultad de los aprendizajes estipulados*. Los objetivos han de desarrollar diferentes niveles de complejidad desde conocer y memorizar hasta crear, construir, pasando por comprender, aplicar, experimentar, analizar, sintetizar o evaluar.
- *La formalización de los objetivos*. Normalmente, la descripción formal de los objetivos implica el uso de un verbo en infinitivo que describe una acción competencial (buscar, elaborar, analizar, valorar, etc.).

Finalmente, una concreción de lo comentado anteriormente se puede ver en el cuadro 3.8, que ejemplifica el caso de unos objetivos que presentan problemas de formulación:

D) Contenidos de la acción formativa

El nivel de consecución de los objetivos definidos anteriormente depende del grado de aprendizaje que los asistentes a la formación hayan adquirido de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este caso, se recomienda trabajarlos de manera conjunta ya que para demostrar el dominio de una cierta competencia y resolver situaciones complejas hace falta movilizar de una manera articulada tanto los conocimientos teóricos como las herramientas prácticas y las actitudes. Los contenidos de la acción formativa tienen que dar respuesta a la pregunta: ¿qué se debe enseñar para que los sujetos de la formación alcancen el objetivo…?

Como proceso de selección y organización de los contenidos, Viladomat (2002:100-101) contempla los siguientes pasos o sugerencias:

1. Desglosar los objetivos específicos en microobjetivos. Este paso nos facilita un mayor nivel de detalle y una mejor definición de las tareas concretas. Concluyendo, supone “la aproximación temática a la materia y puede acabar de clarificar y delimitar los contenidos con los que se va a trabajar en el resto del proceso de diseño”.
2. Elaborar un índice de contenidos para cada una de las sesiones formativas contempladas. Es un paso sin demasiada dificultad que tiene como resultado diseñar un índice detallado de apartados y subapartados y la distribución temporal a lo largo de la sesión formativa.
3. Respecto a la formalización de los contenidos, se propone que la redacción formal de contenidos integre los diversos componentes

conceptuales, procedimentales y actitudinales ya que los tres tipos de contenidos, en la práctica, no se aprenden de manera aislada sino integrados como recursos que se movilizan en relación con situaciones del entorno. Una manera de formalizar estos contenidos de forma integrada es sustantivar la acción y la finalidad de su aplicación.

E) Estrategias didácticas y selección de recursos y materiales

Tras el planteamiento de los objetivos de aprendizaje y la estructuración de los contenidos llega el momento de decidir el planteamiento metodológico que va a ser el vehículo que va a facilitar la consecución de objetivos y que determinará la secuencia de actividades que se propondrán. Cuando se habla de método o estrategia se hace referencia siempre a cómo hacer algo, cómo crear situaciones de aprendizaje en la formación para que sean posibles los aprendizajes. Existe una serie de principios básicos o consideraciones que se deben tener en cuenta cuando se determinan las estrategias o los métodos de formación más adecuados para el desarrollo de la sesión formativa. Estos son:

- Congruencia con los objetivos y contenidos diseñados en los pasos anteriores de la programación.
- Compatibilidad con la modalidad formativa y con el planteamiento metodológico de la acción formativa.
- Relación con diversos principios del aprendizaje de adultos: partir del nivel de desarrollo de los sujetos en formación, de sus conocimientos previos, de sus motivaciones e intereses.
- Aseguramiento de la construcción de aprendizajes significativos (conectar lo nuevo con lo que sabe, actitud positiva, aprendizaje funcional, aplicable y transferible en el puesto de trabajo).
- Adecuación de los recursos y materiales didácticos y curriculares disponibles, así como del tiempo.
- Adaptación a las características del grupo de aprendizaje: edad, tamaño del grupo, estilos de aprendizaje, ambiente de trabajo en el grupo, etc.
- Conocimiento de las ventajas y los inconvenientes de las estrategias elegidas para su aplicación, etc.
- Personalidad del formador o formadora. Cada uno tiene que saber qué es capaz de aplicar y conocer muy bien la puesta en práctica de las estrategias elegidas.

Una vez enumeradas las condiciones o principios a la hora de programar el método de la sesión formativa, surge inevitablemente la pregunta: ¿cuáles son los principales métodos o estrategias de formación en la empresa? Sin pretensión de ahondar en esta problemática, ya que constituye objeto de análisis en uno de los siguientes capítulos, cabe señalar que son muchas y distintas las clasificaciones existentes en la literatura especializada. Sintetizando, entre el gran número de estrategias de formación, se enumeran las más destacadas: sesión expositiva o magistral, taller, simulación, *role playing*, puzle de grupo, debate, estudio dirigido, estudio de casos, incidente crítico, demostración, lluvia de ideas, etc.

Por otra parte, respecto a los recursos que dan soporte al desarrollo de las actividades y a la transmisión de los contenidos de la sesión formativa, los más comunes son el papel, el audio, el vídeo, el ordenador, los recursos digitales y los *mass media*, etc.

Al hilo de lo expuesto anteriormente, en el siguiente cuadro se facilitan algunas sugerencias o pistas para una correcta formalización de estos elementos componentes en el momento de elaborar la programación de la sesión formativa.

Cuadro 3.9. *Sugerencias para la sesión formativa*

Objetivos	*Contenidos*	*Estrategias*	*Recursos*	*Evaluación*
¿Qué se quiere conseguir en estas sesiones?	¿Qué contenidos hay que desarrollar?	¿A través de...?	¿Qué se necesita para desarrollar cada actuación?	¿Cómo se verifica que está siendo asimilado por el público?
Puede desglosarse en objetivos generales y específicos, según se crea conveniente.	Materias, temas, conceptos... Obviamente, deben estar relacionados con los objetivos propuestos.	Sesión expositiva, caso práctico, lluvia de ideas, trabajo en grupo, etc.	Recursos materiales, pero también de apoyo (PPT, audiovisual, pósteres, trípticos, etc.) y también algo que se suele olvidar:¿cuánto tiempo se necesita para hacerlo?	¿Qué conocimientos previos tiene el auditorio? ¿Cómo se ha verificado? ¿Se realiza alguna comprobación intermedia que permita saber si los objetivos planteados inicialmente se han conseguido? ¿Cómo se evalúa finalmente si lo trabajado ha dado sus frutos y ha "llegado" al auditorio? ¿Se alcanzaron los objetivos inicialmente planteados?

A continuación, en el siguiente cuadro se ofrece un posible formato para la programación de una sesión formativa.

Cuadro 3.10. *Formato y estructura de la programación. Ejemplo de una sesión formativa*

Objetivos
Analizar elementos de la comunicación en situaciones concretas que hayan experimentado los sujetos. Tener presentes todos los elementos que configuran los procesos comunicativos. Reconocer las distorsiones perceptivas existentes. Desarrollar habilidades comunicativas en lenguaje verbal y no verbal en situaciones concretas.
Contenidos
Condiciones para la comunicación. Elementos y barreras de la comunicación: distorsiones perceptivas. Elementos que configuran el lenguaje no verbal. Escucha activa, conversación y retroalimentación.

Acciones	*Estrategia*	*Temporización*	*Recursos*	*Evaluación*
Resumen de los contenidos de la sesión anterior.	Memorización comprensiva.	15 min		
Simulación con roles dados. A partir de unos roles dados por el formador, un grupo de seis participantes representan una simulación. El resto del grupo aporta reflexiones una vez haya finalizado la simulación.	Simulación.	30 min	Roles.	Observación.
Escritura individual que sirve de evidencia.	Evaluación.	10 min	Papel y bolígrafos.	Recoger la evidencia.
Presentación de un caso. Lectura colectiva y resolución por grupos.	Estudio de casos.	60 min	Caso.	Recoger las aportaciones de cada grupo.

Esto es solo una aproximación concreta a la programación en formación que, en sí, es todo un mundo. Se ha pretendido repasar aquellas cuestiones básicas (secuencia formativa, componentes, principios, estructura y formato) que deben considerarse en el momento de proceder a la programación de una sesión formativa.

Y para finalizar, se señalan algunos consejos prácticos y útiles que los formadores podrán contemplar en el proceso de elaboración de la programación de sus acciones formativas:

- El referente o punto de partida son las decisiones o documentos de nivel superior (el plan de formación de la empresa, el programa de la acción formativa, etc.).
- Es recomendable empezar por plantearse los objetivos.
- De los objetivos se extraen los contenidos y, de los dos, se diseñan las actividades de aula y las acciones que posibilitan el aprendizaje de los contenidos y el alcance de los objetivos planteados.
- Cada nuevo paso obliga a revisar los anteriores para lograr la máxima coherencia entre todos los componentes de la programación.

4
Modalidades y estrategias de formación

La formación se desarrolla hoy en un contexto en el que emergen nuevos modelos en las organizaciones y nuevas maneras de relacionarse tanto dentro como fuera de ellas, y esto implica la aparición de nuevos modelos y metodologías de formación. En los últimos tiempos, también han aparecido nuevos escenarios para el intercambio y generación de conocimiento que pasan por fomentar el aprendizaje colaborativo, en red y en el lugar de trabajo. Otras metodologías, predominantes en épocas anteriores, adoptan ahora un revivido protagonismo. Este es el caso de la autoformación que, bajo la denominación de "entornos personales de aprendizaje" (PLE, por sus siglas en inglés), se ve fortalecida por el auge de la tecnología y los recursos digitales disponibles en nuestras sociedades.

En este capítulo se abordan las transformaciones que, desde un punto de vista metodológico, ha experimentado la formación en el marco de las organizaciones. Se analizan también diferentes modalidades y estrategias y se ofrecen orientaciones para poder utilizarlas con diferentes fines y en contextos diversos de formación. El ámbito de estudio de la formación nos lleva en estos momentos a pensar y desvelar nuevas formas de hacer en los contextos de aprendizaje y a cuestionar los métodos y estrategias que se han utilizado de manera tradicional. Las siguientes páginas contienen ideas y propuestas metodológicas dirigidas a abrir el abanico de posibilidades de planificación e intervención de la formación en el contexto de las organizaciones. El modo de utilizar estas propuestas, combinarlas y rediseñarlas dependerá de las características de los ambientes de aprendizaje y de la creatividad y el compromiso del formador con la innovación y mejora de la formación.

4.1. Líneas emergentes de la formación en las organizaciones

La formación es, en la actualidad, un elemento nuclear para el crecimiento de las organizaciones, el fomento del emprendimiento y la empleabilidad y el desarrollo de las personas a lo largo de su vida. Es un proceso que debe habilitar para las funciones y tareas que demandan la organización y los lugares de trabajo, y potenciar competencias que posibiliten el desarrollo integral de los individuos.

En este ámbito se han producido grandes transformaciones en el ámbito metodológico, sobre todo porque en los últimos tiempos han cambiado considerablemente los modos de entender qué es el conocimiento, cómo se construye y se gestiona en una organización, qué hace competentes a las personas y cómo las organizaciones pueden mejorar a partir del aprendizaje de sus miembros. Es por ello que la formación deja de ser un simple requisito de acceso y promoción interna para convertirse ahora en una estrategia de cambio y desarrollo en la propia organización. Las organizaciones pasan a ser sistemas de formación y lugares privilegiados de aprendizaje y desarrollo. Y los límites espaciotemporales que tradicionalmente presentaba la formación son sustituidos por una gran variabilidad de contextos de aprendizaje (dentro y fuera de la organización) y por un incremento considerable del número de actores involucrados en el proceso. Estos cambios sustanciales han conducido a formalizar e intensificar los procesos de formación, a reconocer la importancia de los aprendizajes informales en el lugar de trabajo y a instaurar en las organizaciones procesos rigurosos de formación de formadores internos.

Por otro lado, las alternativas metodológicas al servicio de la formación han aumentado considerablemente en la última década. Aunque todavía predomina la formación en entornos presenciales, son cada vez más los sujetos que apuestan por participar en procedimientos de formación virtual o semipresencial. La profusión de las TIC ha ampliado la oferta formativa y ha flexibilizado el acceso a la misma, haciendo de las modalidades virtuales una opción sugerente para aquellos individuos que desean beneficiarse de sus aportes y tener una formación más personalizada en cuanto a horarios, contextos y ritmos de aprendizaje.

Parece claro que la tecnología ha alterado nuestra forma de aprender. Las herramientas que se utilizan de manera cotidiana definen y moldean el pensamiento de las personas. Y muchos de los procesos manejados previamente por las teorías del aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de información) pueden ser ahora realizados, o apoyados, por la tecnología. Así lo expresa Martínez Marín (2010:106) cuando habla de la gestión del conocimiento en las tres últimas generaciones. El conocimiento hoy se sitúa en redes o comunidades, se construye por sinergias con otras personas y mediado sobre todo por herramientas, fuentes y recursos disponibles en la web.

Cuadro 4.1. *Evolución de la gestión del conocimiento (Martínez Marín, 2010:106)*

Gestión del conocimiento	*Tipo de conocimiento*	*Espacio donde se sitúa*	*Proceso de gestión*	*Tecnología*
Primera	Explícito	Artefactos Objetos (documentos)	Crear Adquirir Preservar	Plataformas Intranet
Segunda	Tácito	Individual Equipos	Compartir Integrar Usar	Distribución Internet
Tercera	Emergente	Comunidad Redes	Colaboración Sinergias	Conectividad Web 2.0

Las TIC, y en particular internet, ofrecen ventajas indudables a la formación. Posibilitan el acceso a información variada y adaptada a cada contexto, y permiten a los sujetos que participan en una modalidad formativa profundizar de manera personal en los contenidos de enseñanza. Con la aparición de las TIC, la relación de los sujetos con los contenidos de formación cambia sustancialmente. Los procesos de aprendizaje se flexibilizan y se adaptan a los ritmos y características de los destinatarios de la formación, siendo así particularmente diferentes los caminos que cada uno de ellos toma en su proceso de aprendizaje. Los individuos adoptan un papel activo en la formación y, como consecuencia, surgen nuevas modalidades que recuperan procesos autoformativos, usualmente combinados con otros de formación presencial.

Otro desafío importante es la incorporación de las redes sociales en los procesos de aprendizaje que se producen en las organizaciones. La sociedad en red incrementa la capacidad de aprendizaje de las personas y posibilita configurar comunidades que aglutinen a individuos que asumen proyectos similares. En muchos aspectos, las redes sociales están marcando un cambio en la cultura de aprendizaje de las organizaciones. Aparecen modalidades y estrategias que facilitan el intercambio de experiencia y experticia, potenciando modos informales de aprendizaje que permiten a los sujetos descubrir nuevas necesidades de formación y nuevas formas de seguir aprendiendo. Pese a la complejidad de estos cambios, ya pueden visualizarse propuestas y experiencias que toman las redes sociales como medios de formación. Este es el caso de las "comunidades virtuales de práctica", cuyo objetivo es fomentar las conexiones entre las personas y la organización y mejorar la manera en la que reflejan y

comparten “el saber cómo” *(know-how)* (Dale, 2010), o las redes profesionales que se constituyen como plataformas de un gran valor para el intercambio de inquietudes sobre el trabajo cotidiano, de información, conocimiento y experiencia. El aprendizaje se da en una variedad de formas, a través de comunidades de práctica, redes personales y a través de diversas tareas diferentes a las que se han realizado en el campo laboral.

El aprendizaje como proceso que dura toda la vida contribuye además a que el aprendizaje y las actividades laborales no se encuentren separados. La organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento del interés por la gestión del conocimiento muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional. De hecho, el aprendizaje de la organización trasciende la suma de los aprendizajes individuales que se producen en su interior. Ocurre cuando las organizaciones utilizan intencionalmente los procesos de aprendizaje personal, grupal y sistémico para transformar y mejorar la organización y aportar claros beneficios a todos los implicados (Dixon, 1994). La movilización de mecanismos de autoevaluación institucional, un claro compromiso político con el cambio y la implicación del personal en procesos colaborativos de resolución de problemas son características de las organizaciones que aprenden y aspectos que, de algún modo, deberían incluirse en la formación.

Por otra parte, los modelos tradicionales de transmisión de contenidos en los que el formador adoptaba el rol de experto, y en los que apenas se fomentaba la interacción de los participantes con el conocimiento y entre sí, están siendo sustituidos por modelos más colaborativos y más práctico-reflexivos, anclados en procesos de reflexividad sobre la práctica. Interesa, en estos momentos, generar oportunidades para compartir información, aprender de la experiencia del otro y trabajar colaborativamente para alcanzar un reto o proyecto común. El contexto actual obliga a las organizaciones a recurrir a nuevos métodos y estrategias que faciliten a sus empleados intercambiar experiencias, impresiones y conocimientos, desde la idea de que lo que hace competitiva a una organización es su capacidad para desarrollar el capital humano del que dispone.

Al hilo de lo expuesto, no cabe duda de que la formación atiende a diversos retos que emergen de las transformaciones que las organizaciones han ido experimentando en los ámbitos económico, ideológico, contextual y relacional y a las necesidades que, en consecuencia, las personas han ido experimentando en sus lugares de trabajo. Otros retos procedentes del desarrollo teórico de la formación han contribuido también a la aparición de nuevos modelos metodológicos y de intervención. La aparición de nuevos enfoques teóricos como el conectivismo (Siemens, 2005, 2006, 2011) revelan aspectos cruciales

que conducen a interpretar de manera diferente el modo en que los sujetos adultos aprenden. Hoy en día se entiende que las personas participan en una variedad importante de actividades, no siempre relacionadas entre sí y relativas a diferentes áreas, y que el aprendizaje formal ya no es la única vía de formación.

De este modo, el ámbito de estudio de la formación posibilita en estos momentos pensar y desvelar nuevas formas de hacer en los ambientes de aprendizaje y cuestionar los métodos y modelos que se han utilizado hasta el momento. Las siguientes páginas intentan ofrecer ideas que contribuyan a todo ello.

4.1.1. Los sistemas de la formación continua

Dividir la formación continua en sistemas responde a un intento de estructurar los componentes esenciales que configuran y posibilitan una actividad formativa con el fin de poder describirlos, implementarlos y evaluarlos con mayor facilidad. Los procesos de formación contienen cuatro sistemas –*orientación, organización, intervención y evaluación*– que pese a presentarse ahora de manera independiente son sistemas que interactúan entre sí. Por ello, es conveniente efectuar un análisis de las actuaciones en cualquiera de los procesos de formación que se desarrollan en las organizaciones.

En primer lugar, el sistema de orientación se refiere a los principios de procedimiento de la formación, es decir, a las bases ontológicas, epistemológicas y pedagógicas de la formación que impregnan todo el proceso, desde la etapa inicial de diseño hasta llegar al final con la evaluación de la formación. Este sistema tiene que ver con el sustrato programático que determina el cómo y el por qué se actúa de una determinada manera y no de otra. Las concepciones de quién realiza la planificación de la formación, sobre cómo entiende los procesos y contextos de formación y el papel que desempeñan los diferentes agentes implicados ejercen una influencia inevitable en los procesos de formación. Así, por ejemplo, no es lo mismo esperar que los sujetos participantes en una modalidad formativa desarrollen y adapten a su lugar de trabajo propuestas derivadas de la formación que considerarlos mediadores que aplican de manera lineal los contenidos. Estas concepciones atraviesan todo el proceso formador y llegan a predeterminar las decisiones y acciones llevadas a cabo en los demás sistemas.

El sistema de organización se relaciona con la forma en que se organiza y coordina la formación, básicamente los diferentes niveles de gestión y las instancias e instituciones responsables de hacer las diligencias necesarias para que la formación se ejecute de manera óptima. Otros aspectos más concretos

como la cultura o clima de trabajo, la estructura y políticas organizativas y el conocimiento de los objetivos estratégicos de la institución que contrata la formación constituyen elementos importantes en el plano de la organización.

El sistema de intervención se refiere a las modalidades, estrategias y recursos que se utilizarán en la formación. Es el nivel más visible y responde a decisiones coherentes con los sistemas de orientación y organización. Este sistema contiene los posibles caminos que se pueden tomar para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en función de diferentes factores como la duración, número de participantes, contenidos, objetivos, función del formador o formadora, ámbito de la formación, etc.

El sistema de evaluación aborda los diversos procesos de evaluación de la formación, desde la evaluación de expectativas hasta la evaluación de transferencia o impacto. La evaluación permite conocer los resultados obtenidos y el grado de consecución de los objetivos previstos, aportando información relevante para la mejora y garantía de la calidad de la formación.

En este capítulo se analiza el sistema de intervención, que es donde se incorporan las modalidades y estrategias de formación.

4.1.2. Modelos, métodos, modalidades y estrategias de formación. Clarificación conceptual

En el ámbito de la formación, los conceptos de modelo, modalidad, método y estrategia se utilizan, con frecuencia, de manera indistinta. Sin embargo, son términos que designan procesos diferentes.

Un modelo de formación es una pauta o un plan que puede utilizarse para guiar el diseño de los programas de formación. Pautas o planes que están a su vez relacionados con las concepciones respecto a la formación y están basados en el sistema de orientación.

Las modalidades son los modos en que se desarrolla una acción formativa. Son el resultado de combinar diferentes variables relacionadas con las características de los participantes y del formador, con los elementos del programa formativo y otras cuestiones relativas al contexto y organización en los que se va a desarrollar la formación. Una modalidad formativa es un conjunto de actividades que explicita de qué modo se desarrollará el proceso de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.). Y dentro de las modalidades se incluyen las estrategias o actividades de formación, es decir, las acciones concretas que se efectúan a lo largo de la sesión formativa (estudio de casos, incidentes críticos, simulaciones, trabajo de grupo…).

Los métodos se definen como modos ordenados y sistemáticos de enseñar.

Tienen que ver con la particular manera de enseñar un contenido (Litwin, 1997). La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan la acción formativa, determinando cuál será la intervención de los participantes y formadores, el uso de recursos, la tipología de actividades, la organización del tiempo y el espacio, los agrupamientos, la secuenciación y tipo de tareas, etc. (López y Leal, 2002). Los métodos presentan una secuencia básica y una estructura general y responden a determinados procesos de aprendizaje. Asimismo, brindan un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de las circunstancias concretas en las que se aplican. Los métodos tienen un papel difícil en el ámbito de la formación. Desde el momento en que se cuestiona la racionalidad técnica y aparecen otras perspectivas que perciben al formador como un mediador que trabaja en contextos singulares e inciertos, los métodos empiezan a ser percibidos como procedimientos estancos, excesivamente predeterminados y poco relevantes para la formación, siempre compleja, diversa y cambiante. Es entonces cuando se empieza a atribuir al método una uniformidad y linealidad poco aconsejables para la realidad de la formación. Sin embargo, un método no es una camisa de fuerza o una regla de obligado cumplimiento (Davini, 2008). Ni el formador es un mediador de un método que lo aplica de manera mecánica. Antes al contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, diseñando e implementando estrategias específicas para situaciones y contextos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. Las opciones metodológicas al servicio de la formación son muchas y la plasticidad de las mismas hace posible que puedan combinarse y puedan alterarse en función de los objetivos de aprendizaje.

Algunas orientaciones actuales que guían el método formativo son:

- Presentación problemática de los temas para desarrollar la formación mediante la reflexión y el análisis de las prácticas.
- El asistente es el protagonista de la formación.
- Respeto a los asistentes a la formación.
- Estimular la participación desde el principio.
- Partir de las necesidades de los asistentes.
- Motivarlos diciéndoles lo que se va a hacer.
- Partir de lo aprendido y de la experiencia.
- Respetar la diversidad de los asistentes.
- Trabajar de forma individual y en grupo.
- Ir de lo simple a lo complejo.

Una metodología adecuada es aquella que encaja en los contextos de formación, que se adapta a las particularidades de los sujetos participantes y que acompaña los contenidos de tal manera que promueve aprendizajes relevantes. Asimismo, una metodología apropiada ha de dirigir la actividad formadora hacia la emisión de respuestas o hacia la incorporación de estrategias que supongan soluciones o alternativas a las preguntas y problemas que los asistentes se plantean en la formación.

Dentro de las modalidades se siguen *estrategias metodológicas formativas*. Debido a la polisemia del lenguaje, en el ámbito de la formación se identifican diversas denominaciones como técnicas, actividades de aula o dinámicas de grupo. Son conceptos que se utilizan como sinónimos para indicar los diversos procedimientos que utiliza el formador en las sesiones de formación con el objetivo de promover el aprendizaje entre los participantes. Las estrategias son un conjunto de acciones y recursos que, debidamente organizados, permiten conseguir los objetivos de aprendizaje previstos. En definitiva, se trata de una organización secuenciada o procesal de la acción adaptada al contexto de formación y a los individuos que participan en el mismo.

Existe una multivariedad de estrategias. Algunas forman parte de la tradición pedagógica acumulada, otras han sido predominantes en algún momento histórico concreto y existen métodos y estrategias cuyo origen y desarrollo se fundamentan en determinados movimientos pedagógicos.

El siguiente cuadro recoge algunos ejemplos de modelos, modalidades, métodos y estrategias de formación:

Cuadro 4.2. *Ejemplos de modelos, modalidades, métodos y estrategias*

Modelos	Academicista, tecnológico, práctico, sociocrítico.
Modalidades	Curso, seminario, jornadas, círculos de calidad, licencia de estudios, *mentoring*, grupo de trabajo, etc.
Métodos	Expositivo, participativo, interrogativo, demostrativo, por descubrimiento.
Estrategias	Sesión expositiva, debate dirigido, discusión rápida, Phillips 6/6, lluvia de ideas, red de conceptos, técnica cuatro, etc.

4.1.3. La planificación de las modalidades y estrategias de formación

Antes de diseñar las modalidades formativas se debería desarrollar una fase de “negociación”. En esta fase de negociación conviene analizar qué modalidades ayudarán a transformar la práctica y qué estructuras de pensamiento y actitudes se desea ayudar a modificar, sin olvidar que cualquier sistema de intervención en

formación ha de situarse dentro de las limitaciones organizacionales, las estructuras económicas y en el marco de las transformaciones deseadas.

También se ha de valorar si la organización en la que se va a desarrollar la formación tiene recursos para asumir los objetivos esperados y analizar qué modalidades y estrategias de formación se han utilizado anteriormente con mayor satisfacción y con mayor capacidad de innovación y, cómo no, analizar también los obstáculos que han dificultado su puesta en práctica.

De entre los posibles obstáculos, merece la pena explorar aquellos relacionados con los recursos. Es evidente que cualquier tipo de formación tiene la necesidad de realizar una previsión lo más detallada posible de los recursos necesarios para llevarla a cabo y contemplar aquellos propios de la organización que posibilitan la formación y la concreción de los aprendizajes en el lugar de trabajo. Esta previsión implicará disponer de información sobre de qué condiciones se parte para satisfacer ciertas necesidades y qué modalidad formativa será la más adecuada para atenderlas.

Los recursos pueden agruparse en institucionales (procedentes de la organización), personales (recursos humanos), material y documentos, bienes fungibles, presupuesto, etc. (recursos materiales) y tiempo, locales, espacios disponibles, etc. (recursos funcionales).

Los recursos institucionales son los provenientes de la organización. La formación se desarrolla en una organización concreta o reúne a trabajadores que pertenecen a un mismo sector profesional u ocupacional. De los participantes en una acción formativa se espera que sean capaces de introducir cambios en su puesto de trabajo o en la organización una vez finalizada la formación. En este sentido, toda información, explícita o implícita, procedente de las organizaciones posee un valor intrínseco en el momento de diseñar las modalidades y estrategias de formación. También podría considerarse un recurso institucional la política estratégica que se plasma en orientaciones o documentos (el sistema de orientación).

Antes de fijar las modalidades formativas, será necesario saber con qué personal se puede contar; son los recursos humanos: cuáles serán sus responsabilidades y competencias, cuántas personas se necesitarán a lo largo del proceso, cómo serán contratadas y motivadas, etc.

Es preciso considerar también que puede ser necesario formar a los formadores u orientar a los consultores; en este caso, será imprescindible realizar un plan específico de acción (reuniones, convocatorias, material, fotocopias, viajes, etc.). La planificación del formador o del consultor debe ser analizada detenidamente para entrever cuál será su papel en la formación: información, mediador o facilitador, coordinador logístico, ponente, asesor, participante,

observador/evaluador…

Debe preverse asimismo si será necesario contratar a personas ajenas a la institución y asegurarse de que estén dispuestas en el tiempo exigido y se hayan familiarizado con las condiciones de los recursos materiales.

Si la persona que hay que formar debe desplazarse, será indispensable prever una serie de cosas: alojamiento, manutención, transporte, dietas… y ello limita la modalidad formativa.

Y no pueden olvidarse los recursos materiales. Es imprescindible procurarse el presupuesto necesario y distribuirlo en función de los diversos costes de la formación. Antes de elegir las modalidades de formación, hay que determinar los materiales y los documentos que serán necesarios para atender los objetivos que hay que alcanzar. También será necesario prever la renovación de materiales fungibles como papel, agua, fotocopias, etc. Y finalmente es necesario también acondicionar los locales que se emplean, precisar sus equipamientos y la superficie necesaria, asegurarse de que estarán disponibles en el tiempo oportuno y durante el periodo necesario.

En resumen, organizar los recursos significa prever:

Cuadro 4.3. *Planificación de los recursos de la formación*

Recursos de la formación
Personal: responsabilidades, competencias, número, formación, etc.
Presupuesto: adquisición, distribución, gestión, etc.
Locales y espacios: equipamientos, superficie, disponibilidad, etc.
Tiempo: plan, horarios, etc.
Material: documentos, bienes fungibles, su disponibilidad y adquisición.
La acogida de las personas participantes en la formación.

4.2. Las modalidades de formación

Cualquier acción formativa responde a una modalidad concreta. Compete al gestor de la formación decidir la modalidad más adecuada en función de los requisitos y características de la formación. Se trata de decidir cómo se realizará la formación y cómo serán los aprendizajes derivados de la misma.

Las modalidades formativas son “las formas que adoptan las actividades de formación en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles e interacciones de

los sujetos que intervienen (organizadores, “expertos”, consultores asesores, participantes…), el grado de implicación de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones y las estrategias preferentes con las que se desarrollan, etc.” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996:3).

Entre las definiciones que circulan en diferentes foros y ámbitos relativos al estudio y mejora de la formación, se hallan algunos aspectos que permiten clarificar el concepto de modalidad. Entre ellos destaca que las modalidades de formación implican diferentes tipos de tareas tanto para el formador como para los participantes y requieren el uso de herramientas metodológicas también diferentes. Las premisas iniciales de la formación determinarán la elección de una u otra modalidad.

No hay modalidades que sean mejores o se impongan frente a otras; cada una de ellas presenta ventajas e inconvenientes. Tampoco existe una modalidad que favorezca la adquisición de un único tipo de saber. La idoneidad de las modalidades viene determinada por su adecuación a los rasgos de la formación. Por ello, es necesario realizar un trabajo de captación y análisis de información procedente de los contextos de formación, de los objetivos de la organización, del perfil de los destinatarios, organización temporal, etc. En el capítulo 3 se ha ofrecido información extensa sobre estas cuestiones y se ha mostrado además la utilidad de algunos instrumentos y estrategias de detección y análisis de necesidades.

Por último, las modalidades favorecen el uso de diversas estrategias de formación. Una misma modalidad puede desarrollarse de múltiples maneras y no respondiendo a un único patrón. Por ejemplo, bajo la modalidad de “curso” se hallan múltiples acciones formativas cuyo desarrollo en cuanto a duración, estrategias, actividades, modos de enfocar los objetivos y contenidos de aprendizaje son relativamente diferentes.

Existen diversas maneras de clasificar las modalidades de formación. Para Fernández-Salinero (2002) habría dos criterios básicos –el agente y el lugar de impartición de la formación– y considera que hay tres grandes tipologías de modalidades en función de si la formación se produce dentro y/o fuera de la organización: formación interna, formación externa y formación combinada. En una dirección similar, Viladomat (2002) sugiere que las modalidades surgen de las dicotomías: formación en el puesto de trabajo/formación fuera del puesto de trabajo; autoformación/formación en grupo y formación presencial/formación a distancia.

Basándonos en tales aportaciones, los criterios que discriminan las modalidades de formación son los siguientes:

- *Formación interna*: se refiere a aquellas acciones formativas que se desarrollan dentro de la organización. Pueden ser actividades que se llevan a cabo en el puesto de trabajo y se basan en el aprendizaje por observación o modelaje. La modalidad de formación *in situ* se define concretamente como aquella que utiliza el lugar de trabajo como fuente de aprendizaje, desarrollándose la cualificación en un entorno real (Fernández-Salinero, 2002). Pero también puede tratarse de actividades que tienen lugar dentro de la organización pero fuera del puesto de trabajo. Estas últimas pueden adoptar formas diversas (cursos, talleres, seminarios), responder a necesidades de adaptación al puesto de trabajo, de actualización, promoción o especialización y efectuarse dentro o fuera del horario laboral.
- *Formación externa*: se trata de actividades formativas organizadas por agentes externos (consultores, instituciones de formación) que se desarrollan fuera de la organización. En este caso, pueden darse dos variantes. Una, referida a la formación que encarga la organización y que diseñan e imparten agentes externos. Es un tipo de formación que trata de responder a las necesidades e intereses formativos de la organización aunque se desarrolle fuera de la misma. Otra, totalmente externa, a la que acuden los trabajadores de diversas empresas u organizaciones y que trata de formar a personas que pertenecen a un mismo sector o colectivo profesional.
- *Autoformación*: engloba aquellas actividades de aprendizaje realizadas de manera individual. No requiere interacción con el formador. El individuo decide en qué acciones participar y, de manera autónoma, traza su propio proyecto de formación. Una situación excepcional que encaja en este tipo de formación es la que se produce cuando un tutor acompaña al sujeto en algunos tramos del proceso (López Camps, 2005).
- *Formación en grupo*: se refiere a aquellas acciones que toman a un grupo de personas como destinatarios de la formación. El grupo se convierte en unidad de formación y en medio de aprendizaje. Los individuos, reunidos en grupos más o menos numerosos, se benefician de los aportes que el grupo ofrece como fuente de aprendizaje. En este tipo de modalidades predominan los procesos de intercambio de ideas y experiencias y la asunción de proyectos conjuntos. El tipo de aprendizaje que se obtiene, comúnmente denominado colaborativo, se produce por las interacciones entre las personas que componen el grupo. El tamaño del grupo marca, entre otras cosas, la idoneidad de

una u otra modalidad.

- *Formación presencial*: es aquella que se produce en entornos que requieren la presencia física de los asistentes y del formador. Son aquellas modalidades que tienen como requisito la interacción y relación en el aula u otro espacio similar. Pese a que se desarrolla presencialmente, el grado de participación de los asistentes no siempre es el mismo en todas las modalidades presenciales. Así, por ejemplo, la participación de los asistentes en una conferencia es relativamente baja aunque se requiera su presencia. No sucede igual con otras modalidades como los grupos de trabajo o los círculos de calidad, en los que la participación es mucho más elevada.
- *Formación a distancia*: a diferencia de la anterior, la modalidad de formación a distancia se caracteriza por no requerir la presencia de los asistentes en un espacio y tiempo fijos. La actividad del formador no es sincrónica respecto a la de los participantes. El gran aporte de esta modalidad reside justamente en su capacidad de adecuarse a las circunstancias y ritmo de aprendizaje de los participantes. Los sujetos, en este caso, deciden cuándo y cómo van a participar en la formación. Por otro lado, el formador adopta el rol de tutor. Diseña los materiales y actividades de aprendizaje, dinamiza los foros y espacios pensados para la interacción y atiende las dudas y consultas que los participantes van formulando a lo largo del proceso.

Dentro de la formación a distancia adopta una especial importancia el denominado *e-learning*, es decir, los procesos de aprendizaje mediados por las TIC (materiales multimedia, redes de telecomunicación, foros de debate, correo electrónico, videoconferencias, internet, etc.) Se trata de un tipo de formación a distancia virtualizada a través de medios electrónicos. En este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje se materializan en espacios pedagógicos digitales conocidos como aulas virtuales. Tradicionalmente, el *e-learning* se ha utilizado como educación a distancia. No obstante, en la actualidad, abundan las actividades formativas de carácter presencial que también utilizan los espacios y aulas virtuales. Según Area y Adell (2009), existen tres grandes modelos formativos de *e-learning* caracterizados por la utilización de recursos de internet, en general, y de las aulas virtuales de forma más específica, en función del grado de presencialidad o distancia en la interacción entre profesor y alumnado. Estos tres grandes modelos son los siguientes:

Cuadro 4.4. *Modelos de* e-learning *(Area y Adell, 2009:6)*

Modelo de enseñanza presencial con apoyo de internet	*Modelo semipresencial o de* blended learning	*Modelo a distancia o de educación* online
– Internet, específicamente el aula virtual, es un complemento o anexo a la docencia presencial. A veces se utiliza el aula virtual en salas de informática. En otras ocasiones el aula virtual es un recurso de apoyo para el estudio del alumno en su hogar.	– Integración y mezcla de clases presenciales con actividades del formador en aula virtual.	– Formación *online* (asignaturas, cursos, máster, doctorado) ofertados a distancia a través de campus virtuales.
– Se mantiene el modelo presencial de formación: en horarios y en aulas tradicionales.	– No hay diferenciación nítida entre procesos docentes presenciales y virtuales. Existe un *continuum* en el proceso formativo.	– Apenas hay encuentro físico o presencial entre asistentes y formadores. Casi todo el proceso formativo es a distancia.
– En este modelo se utiliza el aula virtual de forma similar a una fotocopiadora: para que los estudiantes tengan acceso a los ejercicios.	– Se innova el modelo presencial de formación: en los horarios, en los espacios y en los materiales.	– Lo relevante son los materiales didácticos y el aula virtual.
– El aula virtual se concibe como un espacio de información: ofrece horarios, tutorías, calificaciones, apuntes, etc. Existe poca comunicación e interacción social a través del aula virtual.	– El aula virtual es un espacio para la información, la actividad de aprendizaje y la comunicación entre formadores y alumnos.	– Cobra mucha importancia la interacción social entre alumnos y el formador mediante los recursos virtuales.

Por lo anterior, se vislumbra que existe también una modalidad que combina procesos formativos presenciales y virtuales: la formación semipresencial. La modalidad de *blended learning* se ajustaría a este tipo de formación.

4.2.1. Algunas modalidades de formación

Tomando como referencia los criterios anteriormente señalados, se distribuyen las modalidades más usuales de la siguiente manera:

Cuadro 4.5. *Modalidades. Criterios de clasificación*

	Interna	*Externa*	*Autofor-mación*	*En grupo*	*Presencial*	*A distancia*	*Semipre-sencial*
Curso monográfico		×		×	×	×	×
Curso modular		×		×	×	×	×
Seminario	×			×	×		
Conferencia		×		×	×	×	
Grupo de trabajo	×			×	×		
Círculos de calidad	×			×	×		
Jornadas		×		×	×		
Taller	×	×		×	×		
Licencia de estudios	×	×	×		×		×
Mentoring	×				×		
Entornos personales de aprendizaje		×	×			×	
Asesoramiento de consultores	×	×		×	×		

- *Curso monográfico:* el objetivo del curso es ofrecer un espacio en el que trabajar un tema en profundidad potenciando la participación de los asistentes. Se intenta que las personas participen en la temática tratada para poder conocer alguna novedad o especializarse en algún conocimiento o procedimiento. El curso monográfico consta de diversas sesiones largas con grupos poco numerosos (de 8 a 30

personas) que asisten a un conjunto de exposiciones y participan de manera activa mediante comentarios, preguntas, ejemplos y ejercicios. Tiene la ventaja de ser muy estructurado y posibilita el abordaje de un tema de manera específica. Puede presentar el inconveniente de centrarse exclusivamente en un aspecto y dejar de lado otros temas que se deberán tratar en otros cursos. Pese a que el curso monográfico puede tener una duración variable, se recomienda que tenga entre 50 y 60 horas. Existe una variación de esta modalidad que se acostumbra a llamar "cursillo" que se diferencia únicamente en la duración: entre 10 y 20 horas.

- *Curso modular:* dirigido a abordar un tema específico a través de la combinación de la exposición de temas teóricos y el trabajo práctico sobre este tema. Puede tener dos variantes, curso modular sin proyecto y curso modular con proyecto. En el primero, se llevan a cabo diferentes sesiones en las cuales se trata un tema de manera específica. El segundo consta de diversas sesiones de formación que se distribuyen en un tiempo con una secuencia que puede combinar una parte de curso presencial y la elaboración de un proyecto relacionado con el tema propuesto. Es interesante para potenciar el trabajo práctico de las personas: recogida de información, elaboración de conclusiones, exposición de ideas ante otros grupos, etc. Puede ser muy útil para poner en práctica algunos conceptos y procedimientos tratados de forma más teórica. Puede ser más provechoso si se hace con un grupo de 20 o 25 personas para potenciar el trabajo en grupos pequeños. A su vez, para poder ser más eficaz, el curso modular se ha de distribuir en sesiones de dos horas. Se ha de pensar también en cierto tiempo para la preparación del proyecto y la posterior exposición y puesta en común.
- *Seminario:* se centra en potenciar el trabajo en equipo para poder actualizar algunos conocimientos ya adquiridos y actitudes, impulsando la reflexión sobre el proceso que el grupo ha seguido. Se desarrolla en grupos pequeños formados por personas que participan de una formación entre iguales y a los cuales se les supone cierta autonomía para poder llevar a cabo una reflexión y profundización sobre un tema relativo a la institución y para poder llegar a unas conclusiones sobre el mismo. Así pues, es muy importante la participación de todos los miembros del grupo, sin establecer distinciones. Sirve para potenciar, en la misma institución, la actualización y reflexión en torno a conocimientos que los

participantes tienen sobre la práctica en la misma institución y motivar la reflexión y toma de decisiones de grupo. Esta toma de decisiones implica un acuerdo entre todos los miembros. Es decir, que el seminario es muy útil para conseguir el consenso respecto a un tema en concreto. Con el seminario, se intenta estimular la formación entre los miembros del grupo e implantar innovaciones en la institución. Pese a que en esta modalidad se potencia la autonomía de las personas, el formador puede ofrecer asesoramiento y orientar la reflexión. En este sentido, tiene el papel de consultor-coordinador. También puede asesorar en la creación del plan de trabajo que hará y seguirá el grupo. Para un desarrollo correcto de esta modalidad, el seminario no debe exceder de 8 personas. Esta modalidad intenta fomentar el intercambio y la reflexión entre las personas para compartir experiencias e ir generando mayor autonomía en los procesos de formación.

- *Conferencia:* el objetivo es presentar información sobre nuevos conceptos o teorías de una manera formal y directa sobre un tema a un grupo numeroso de personas. Se desarrolla en el seno de un grupo frente al que un expositor cualificado pronuncia una disertación previamente preparada. Es una modalidad que solo permite la comunicación en un único sentido y esto posibilita una transmisión rápida de la información. Sirve para informar a grandes grupos (más de 50) sobre nuevos conceptos. Aunque es un método muy útil para transmitir información a muchas personas a la vez, es una modalidad de la que no se debe abusar ya que no facilita la participación de los oyentes. Se recomienda que la conferencia no dure más de dos horas y es vital que el auditorio esté cómodo para escuchar sin problemas la intervención del experto. Existe una variación de esta modalidad, la “conferencia-debate-discusión” en la cual los oyentes participan al exponer su opinión sobre el tema tratado.
- *Grupo de trabajo:* dirigido a potenciar el trabajo práctico de las personas para aprender o actualizar conocimientos y procesos. Un grupo de personas intervienen en un conjunto de sesiones en las que se llevará a cabo algún trabajo de carácter práctico para experimentar conocimientos y procesos que se han adquirido anteriormente o durante la misma modalidad. En los grupos de trabajo, puede o no contarse con la presencia de un experto porque a veces son las propias personas las que proponen los temas. El grupo de trabajo sirve básicamente para poner en práctica ejemplos reales de lo que se hará

posteriormente en el lugar de trabajo. La institución ha de aportar todos los materiales que estarán relacionados con el tema que se tratará. El grupo de trabajo tiene como ventaja principal que implica una gran participación práctica de las personas y puede prefigurar los problemas más o menos reales que se encontrarán en el lugar de trabajo. Tiene un fuerte componente de aprendizaje de procedimientos y pretende que las personas pongan en marcha sus propias estrategias para resolver problemas.

- *Círculos de calidad:* su objetivo es mejorar la eficacia y la comunicación entre los miembros de un mismo departamento a través de la discusión en pequeños grupos sobre un tema planteado por ellos mismos. Se trata de una reunión voluntaria con periodicidad regular, por ejemplo una hora a la semana, de un grupo de personas (de 3 a 10) que trabajan con el mismo superior o supervisor. Durante estas sesiones, el grupo analiza problemas laborales y se proponen soluciones. Puede ser útil para mejorar aspectos puntuales de la organización y también la filosofía general de esta. El círculo de calidad debe posibilitar la actuación del grupo en función de las decisiones que se hayan tomado después de las reuniones. Se debe disponer de un lugar para poder reunirse en la propia organización. El formador puede asesorar en aquellos aspectos en los que el grupo no sepa cómo avanzar. Puede dar pistas de reflexión y actuación. Tiene la ventaja de ser una modalidad que lleva a la toma de decisiones y a su puesta en marcha. Como inconveniente debe decirse que los miembros de los grupos deben estar concienciados sobre lo que implica esta modalidad ya que deberán reunirse con cierta periodicidad (una vez por semana, más o menos) para ir comentando los progresos que se van produciendo en cada sector.
- *Jornadas:* centradas principalmente en ofrecer información fehaciente y variada sobre un determinado tema o cuestión, visto desde sus diferentes ángulos o aspectos. Consiste en reunir a un grupo de personas muy capacitadas sobre un tema, las cuales exponen al auditorio (más de 50 personas) sus ideas, conocimientos y perspectivas, de manera sucesiva, formando así un panorama lo más completo posible acerca de la cuestión de que se trate. Sirve para facilitar información autorizada y ordenada sobre los diversos aspectos de un mismo tema, puesto que los expertos no defienden posiciones sino que suman información al aportar conocimientos propios de su especialización. Es interesante que el

moderadorcoordinador se reúna previamente con los expertos para poder establecer un guion e intentar establecer un orden de intervenciones. En relación con la disposición espacial, puede distribuirse un grupo de mesas para los expertos, otra para el moderador y sillas para los oyentes.

- *Taller:* su objetivo es potenciar el trabajo práctico de los empleados, que aprenderán o actualizarán conocimientos y procesos. Un grupo de empleados intervienen en una serie de sesiones en las cuales se realizará algún trabajo de carácter práctico para experimentar conocimientos y procesos que se han adquirido anteriormente o durante el mismo taller. En los talleres puede o no contarse con la presencia de un experto ya que a veces son los propios empleados los que proponen los temas. El taller sirve básicamente para poner en práctica ejemplos reales de lo que se realizará posteriormente en el puesto de trabajo. El taller requiere que la empresa aporte todos los materiales que estarán relacionados con el tema que se tratará. Los empleados deberán contar con los instrumentos requeridos por la actividad propuesta. El taller tiene como ventaja principal que implica una gran participación práctica de los empleados y que puede presentar problemas más o menos reales que se encontrarán en el lugar de trabajo. Tiene un fuerte componente de aprendizaje de procedimientos y pretende que los empleados pongan en marcha sus propias estrategias para resolver problemas.
- *Licencia de estudios:* pretende potenciar el estudio de un tema específico, liberando al trabajador de la tarea en la propia empresa. Se trata de un permiso que se concede al empleado para que durante un tiempo determinado deje la realización directa de su trabajo y se dedique a la formación o estudio sobre un tema determinado en la propia empresa o fuera de esta. Se potencia el contacto con otras empresas del sector tanto nacionales como extranjeras. Sirve para ayudar a que algunos empleados puedan reciclar sus conocimientos y/o especializarse en algunos nuevos procedimientos de la empresa. En las licencias de estudio el formador tiene una importante tarea de supervisión, tutorización y evaluación del trabajo realizado por el empleado. Es importante establecer un plan de trabajo concreto para poder centralizar la formación recibida en los aspectos determinados que se pretenda trabajar.
- Mentoring: entendido como el proceso mediante el cual una persona de más rango y experiencia aconseja, enseña y ayuda a otra persona

(el tutelado) en su desarrollo personal y profesional. La figura del mentor responde a aquel profesional experimentado que pone a disposición de los sujetos principiantes su conocimiento, destrezas y oficio profesional. En este terreno hay que diferenciar entre relaciones formales e informales de mentoría. Las primeras, de más corta duración que las segundas, cuentan con una planificación rigurosa, con unos objetivos debidamente formulados y con un conjunto de acciones dirigidas a la formación de mentores y tutelados en los roles que posteriormente asumirán al participar en la experiencia. En contra, el *mentoring* informal tendría que ver más con un tipo de relación que surge y se da de manera espontánea. Esta es, sin duda, la forma más típica que adopta la mentoría en el ámbito de las organizaciones. Es habitual encontrar en las organizaciones profesionales veteranos que, de manera voluntaria, forman de manera informal a aquellos que ingresan por primera vez en la organización.

- *Entornos personales de aprendizaje* (*personal learning environments*-PLE): se trata de un sistema de soporte o ayuda que potencia la autonomía en los procesos de gestión y control del propio aprendizaje a través del uso eficiente de las tecnologías. Fomenta el establecimiento de objetivos de aprendizaje, el manejo de los procesos que van a posibilitarlos y la interacción continua con otras personas. Los PLE contienen las herramientas y fuentes de información que las personas utilizan de manera habitual para formarse. Estas pueden ser de uso individual pero también relativas a entornos sociales para aprender. Las PLE se integran básicamente de herramientas, mecanismos y actividades para leer (*newsletters*, blogs, revisión de titulares, visionado de audiovisuales, etc.), para hacer/reflexionar haciendo, es decir, herramientas y espacios en los que se trabaja con la información conseguida (blogs, cuadernos de notas, creación de un diario de trabajo), para convertir y reflexionar en comunidad (*software* social, sitios de red social, foros, discusiones, etc.) (Castañeda y Adell, 2013). En su expresión más simple, puede tratarse de una aplicación de escritorio (a modo de programa tutorial instalado en la computadora) hasta llegar a sistemas más sofisticados que integren diversas herramientas y recursos *on-line* (Martínez Marín, 2010).
- *Asesoramiento de consultores:* los consultores, a demanda de las empresas u organizaciones, responden a las necesidades reales de la organización, ofreciendo el soporte necesario en las distintas áreas de la actividad. Es un servicio de asesoramiento y consultoría

personalizado para organizaciones, donde se ofrece soporte en las distintas áreas clave como la planificación estratégica, la internacionalización, el marketing, las finanzas, el uso de las nuevas tecnologías, la gestión de la calidad, los recursos humanos, etc.

4.2.2. Cómo escoger una estrategia formativa

En el momento de escoger la metodología, existe una gran variabilidad de estrategias que pueden ser utilizadas en los contextos de formación, así como múltiples maneras de clasificarlas. Así, por ejemplo, un modo sencillo de ordenarlas es haciendo referencia a los contenidos que se trabajarán mediante las mismas o al tipo de aprendizaje que promueven: conceptual, procedimental o actitudinal. Una buena clasificación es la de Sevillano (1995), que habla de diferentes tipologías de estrategias que surgen de la combinación de tres variables: finalidad (de procesamiento de la información, individualizadas, por descubrimiento, creativas, personalizadas y socializadas), papel de los agentes (centradas en el profesor, en los alumnos, en los medios) y extensión (disciplinares, interdisciplinares y mixtas). Dentro de cada tipología, encontramos diversas estrategias de diferente alcance y más o menos adecuadas en función de las características que presenten los escenarios de formación y sus participantes.

Cuando se programa una estrategia formativa deberá escogerse aquella que sea más adecuada, pero ¿adecuada a qué, a quién, en qué momento, para cuántos asistentes, etc.? Normalmente se considera que para escoger una técnica u otra se deberá tener en cuenta:

1. *Los objetivos que se persiguen*. Por ejemplo, si se desea promover el intercambio de ideas puede aplicarse una técnica de discusión o debate; si se quiere que los participantes den diversos puntos de vista de un tema o problema puede utilizarse el foro o la mesa redonda; si se busca que modifiquen actitudes o comprendan una situación vivencial, se empleará un juego de roles o una dramatización, etc.
2. *El tamaño del grupo*. Si el grupo es de un máximo de 20 personas, se pueden utilizar mayor número de estrategias; pero si el grupo es numeroso, deberán escogerse estrategias que permitan una mayor agilidad y una puesta en común.
3. *La madurez del grupo*. Si los asistentes no están acostumbrados a trabajar en pequeños grupos, es aconsejable empezar con técnicas (que se detallan más adelante) que los sensibilicen y que vayan generando

atmósfera de trabajo grupal, por ejemplo el Phillips 6/6, el torbellino o lluvia de ideas, las parejas o diálogos simultáneos, etc.

4. *El ambiente o contexto*. Es importante tener en cuenta el lugar físico: el espacio, el ruido, el mobiliario.
5. *El tiempo*. Las sesiones de formación tienen un tiempo limitado y es importante que el trabajo en grupo se realice en ese tiempo y no quede pendiente para otro día.
6. *Las características de los asistentes*. Se pueden aplicar técnicas diferentes según la tipología de los asistentes: edad, experiencia, categoría profesional, rol en la organización, etc.
7. *La personalidad del formador*. Cada formador debe saber lo que es capaz de aplicar. Es importante que el formador conozca muy bien la aplicación de la estrategia y su puesta en común. Si no se tiene costumbre, es importante empezar por las más simples (parejas, discusión…). Poco a poco pueden irse aplicando estrategias más complejas.

Antes de escoger una estrategia u otra habrá que tener en cuenta que al aplicarla hay que conocer sus ventajas e inconvenientes y tener el objetivo claro y definido por el formador, así como preparar bien la pauta de trabajo.

En resumen, la elección de una estrategia u otra estará en función de diversos componentes. Si se desea una formación rápida de la opinión del grupo y este es de más de 60 personas, lo más apropiado será utilizar un Phillips 6/6 o los diálogos simultáneos. Si lo que se quiere es despertar el sentido de la creatividad respecto a un problema, se podría aplicar el torbellino de ideas, etc. Cuando el grupo es pequeño se pueden utilizar estrategias como la discusión. Si el grupo es muy grande, será necesario emplear estrategias con pautas muy claras para poder controlar la participación y el trabajo de todos.

4.2.3. La sesión expositiva

Una estrategia común en muchos escenarios formativos es la sesión expositiva, que se trata del procedimiento mediante el cual el formador presenta de manera organizada un conjunto de ideas recurriendo básicamente al discurso en el aula. La sesión expositiva es la estrategia más habitual cuando se tiene que trabajar con grupos numerosos. Incluso, cuando el volumen de asistentes es muy elevado, la única opción posible es la realización de una sesión expositiva. Se adecúa también a aquellas acciones de formación que tengan una duración muy limitada y cuyo objetivo esencial sea la transmisión de información. La sesión

expositiva se convierte en la estrategia más indicada cuando se pretende: (a) presentar información abundante a un grupo numeroso en poco tiempo, (b) introducir un tema de manera sintética y motivadora, (c) estimular la motivación de los participantes hacia los contenidos de aprendizaje, (d) presentar información de difícil acceso, (e) ofrecer información actual y compleja no disponible para los participantes, (f) ofrecer una visión general de un tema o unidad de aprendizaje, (g) concluir de manera integradora resumiendo las principales aportaciones que se han realizado en una sesión de clase y (h) ofrecer, de manera fundamentada, una visión crítica de un tema, contenido o perspectiva.

Las exposiciones en el aula necesitan ser preparadas al igual que se haría con cualquier otra estrategia, independientemente de las habilidades comunicativas del formador. La selección y organización del contenido que se desea transmitir, la elección de anécdotas, metáforas o analogías pertinentes para hacer el discurso más motivador y comprensible y la búsqueda o diseño de imágenes que acompañen a la palabra requieren cierta preparación. La planificación de una sesión expositiva contempla dos fases. La primera fase es más reflexiva y consiste en tomar decisiones sobre la finalidad y contenido de la sesión, teniendo en cuenta las características del alumnado y los objetivos de aprendizaje. En esta primera fase también se puede planificar la estructura de la sesión y decidir el tiempo que se dedicará a otras actividades o a las intervenciones de los participantes. La segunda, más práctica, se destina a preparar un guion que contenga aquellos aspectos clave en la intervención: contenido, ideas nucleares, informaciones secundarias, partes del discurso y orden que seguirán, tiempo disponible, etc. (Sanz, 2005).

Toda sesión expositiva tiene diversas partes. Es como realizar un pequeño relato que contiene una introducción, un desarrollo y un desenlace. Desarrollar las tres partes correctamente es importante para lograr un aprendizaje más significativo en el alumnado.

- *Introducción*. Se trata del inicio de la sesión. El objetivo, en estos primeros momentos, es establecer un contacto adecuado con los asistentes, captando además su atención hacia los contenidos de la formación. Es muy importante la primera impresión de un formador ante el alumnado, el llamado “efecto primacía”. Por otra parte, toda sesión expositiva se dirige a un grupo de alumnos concreto. La recepción-asimilación de los contenidos dependerá, entre otras variables, de su nivel previo y de las expectativas hacia aquellos. Por este motivo, es imprescindible conocer qué saben los alumnos sobre el

tema, qué esperan aprender y qué posible utilidad puede reportarles lo aprendido. Con esos datos, el formador puede modular y ajustar su exposición a los intereses del grupo con lo que, además de fomentar su motivación, potenciará la retención y asimilación de la información transmitida. Preguntas del tipo: ¿qué conocéis de la temática?, ¿qué dudas tenéis?, ¿para qué os van a servir los contenidos? pueden ayudar a conocer el nivel previo y las expectativas del grupo. Es conveniente utilizar también organizadores previos –un ejemplo, una ilustración, un mapa o representación gráfica– que ayuden a los asistentes a identificar con claridad cuál va a ser el núcleo esencial de la exposición y el esquema de desarrollo que se seguirá.

- *Desarrollo*. Se sitúa en la parte central de la exposición donde el formador presenta el contenido, explicitando la relación que se da entre las diferentes ideas que componen el relato. En esta fase es importante enunciar claramente cada uno de los temas a medida que se van introduciendo, poner énfasis en los puntos esenciales y explicitar semejanzas y diferencias entre el conocimiento que ya poseen los asistentes y los nuevos contenidos que la exposición pretende vehicular. A medida que la exposición avanza, el formador deberá regular el proceso con pausas para comprobar qué y cómo están aprendiendo los asistentes e intentar mantener la atención haciendo uso de diferentes recursos como los ejemplos, metáforas, anécdotas, datos de plena actualidad, etc. Cuantas más estrategias de desarrollo se apliquen, siempre que sean las adecuadas, mejor se consolidará el aprendizaje de los participantes.
- *Desenlace/conclusiones*. Compuesto de actividades de resumen, síntesis y evaluación que permitan al grupo reforzar todos los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la sesión. Es importante, antes de finalizar, hacer una síntesis de las ideas principales, señalar las cuestiones que quedan por resolver, plantear nuevos interrogantes y, si es posible, permitir que el alumno haga preguntas finales.

La sesión expositiva no consiste únicamente en situarse ante un auditorio y realizar un discurso sin ningún tipo de interacción con los participantes. Se trata de una estrategia que acepta, y necesita, otras estrategias para poder dar respuesta a objetivos de aprendizaje holísticos y que vayan más allá de la mera recepción de información. A lo largo de una sesión expositiva se pueden introducir actividades de diferente índole que potencien la participación e

implicación de los asistentes. Estas actividades, siempre que sean coherentes con el hilo discursivo utilizado en la sesión, pueden complementar las ideas transmitidas en la exposición.

Existen muchas estrategias que pueden utilizarse en la sesión expositiva y que ayudarán a mejorar y aumentar el aprendizaje del alumnado. No servirán solo para retar intelectualmente a los asistentes a la formación, sino también para romper el ritmo de fatiga y hacer más agradable y significativo el aprendizaje. Algunas de las estrategias, que serán abordadas en el siguiente apartado, pueden utilizarse al inicio, durante o al final de las sesiones expositivas. Así sucede por ejemplo con las estrategias de diálogos simultáneos, lluvia de ideas o la técnica cuatro, todas ellas adecuadas para romper la fatiga, para detectar los conocimientos previos que tienen los asistentes al iniciar la sesión o la opinión que les suscita un tema determinado.

4.2.4. Estrategias de aprendizaje colaborativo

Cada vez con más frecuencia, las actividades colaborativas de formación ocupan un lugar privilegiado en las organizaciones. La colaboración introduce cambios importantes en los roles de los destinatarios de la formación y de los formadores. A los primeros les exige mayor responsabilidad en su formación. Deben definir sus objetivos de aprendizaje e ir autorregulando las actividades y tareas, individuales y grupales, que les van a ayudar a conseguirlos. Al formador le plantea el reto de tener que diseñar ambientes estimulantes de aprendizaje y establecer las consignas que van a favorecer una relación auténtica de aprendizaje entre todos los componentes de los grupos implicados en la tarea.

El fomento del aprendizaje colaborativo surge motivado por diversos factores, entre los que destaca la necesidad de tener que responder a un mercado laboral que demanda profesionales capaces de trabajar en equipo. En los últimos tiempos, las organizaciones y empresas han comenzado a exigir a sus trabajadores competencias que hasta hace poco no habían formado parte de la formación como las habilidades sociales, liderazgo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras. Entre ellas, la capacidad de trabajo en equipo se presenta justamente como una competencia profesional altamente demandada en diversos ámbitos profesionales.

El reto fundamental del aprendizaje colaborativo es garantizar la responsabilidad individual al tiempo que se promueve una interdependencia grupal positiva. En el aprendizaje colaborativo las metas de los miembros del grupo están compartidas y cada individuo alcanza su objetivo solo si sus compañeros también consiguen el suyo. Para Barkely, Cross y Howell (2007), el

aprendizaje colaborativo se define en función de tres parámetros. En primer lugar, se caracteriza por ser intencional y responder a una planificación formal. Es decir, los formadores diseñan y estructuran las actividades según un conjunto de objetivos de aprendizaje. En segundo lugar, todos los miembros del equipo deben comprometerse de manera activa a trabajar juntos en aras de lograr unos objetivos que son compartidos. Los miembros de un equipo de aprendizaje colaborativo asumen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el formador intenta transmitirles y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y finalmente, el trabajo colaborativo tiene sentido si da pie a un aprendizaje significativo, es decir, si contribuye a incrementar de manera relevante las competencias de los sujetos que participan en la formación.

Algunos autores sostienen que, en comparación con otros procedimientos formativos, el aprendizaje colaborativo es para los participantes una de las maneras más eficaces de maximizar su propio aprendizaje y los logros académicos de sus compañeros (Williams, 2007; Jones y Jones, 2008; Saleh, 2011; Tran y Lewis, 2012). El aprendizaje colaborativo favorece la adquisición de conocimientos mediante la interacción entre los individuos y permite mejorar las habilidades sociales que afectan, al mismo tiempo, al bienestar personal de los componentes. Además, favorece un clima relajado y agradable en el aula y predispone a la cooperación e integración de la diversidad en la profesión (Bonals, 2010).

Trabajar de manera colaborativa no significa tener que participar en equipo en todas las tareas de aprendizaje. El trabajo colaborativo y el trabajo individual son procesos compatibles. El aprendizaje colaborativo requiere momentos de lectura y estudio individual. Algunos principios que tener en cuenta a la hora de plantear el trabajo colaborativo en el contexto de la formación son los siguientes:

- El aprendizaje colaborativo requiere una actitud activa y una disposición positiva por parte de los asistentes. Por otro lado, el rol del formador debe limitarse prioritariamente al de asesor o guía. En el aprendizaje colaborativo, tan importante es ayudar a los participantes en la construcción libre de conocimientos como artificiar oportunidades de realizar actividades planificadas y de ofrecer espacios para dialogar sobre lo que surja en el curso de la experiencia.
- Para que las metodologías participativas contribuyan a la consecución de aprendizajes relevantes es necesario ofrecer material potencialmente significativo, es decir, relacionable con la estructura cognitiva de los participantes. Es también importante conocer si existen ideas previas o de anclaje adecuadas en los participantes que

permitan la interacción con el material nuevo que se presenta. Los documentos de lectura, guías e instrumentos de evaluación deben ser sensibles a los conocimientos previos de los participantes y ofrecer alternativas diversas de aprendizaje.

- Los apoyos complementarios de carácter tutorial se convierten en un aspecto crucial. El apoyo puede ser variable en función de los objetivos formativos, del grado de madurez de los asistentes para manejarse en las situaciones de aprendizaje, del nivel de experiencia en trabajo en equipo, etc. En el caso de grupos que se inician en actividades cooperativas, el apoyo del formador debe traducirse en una mayor información acerca de cómo organizarse, de cómo gestionar y regular los aprendizajes y en una actitud que fomente espacios en los que los participantes puedan asumir de manera paulatina mayor autonomía en la planificación y organización de las tareas de aprendizaje.
- La evaluación debe ser continuada, formativa y fundamentada en la utilización de un conjunto significativo de instrumentos. La evaluación debe contribuir a que los asistentes aprendan más a medida que la experiencia de aprendizaje colaborativo avanza, encauzando sus hallazgos hacia la formulación de nuevos interrogantes y hacia la construcción de saber.

Los obstáculos que presenta el aprendizaje cooperativo han sido señalados por diversos autores. Slavin (1999), por ejemplo, habla del “efecto polizón”, es decir, que algún miembro del equipo obtenga beneficios a merced del trabajo de sus compañeros sin apenas implicarse en la tarea. Otras dificultades pueden ser la reticencia que pueden mostrar los asistentes a trabajar de manera cooperativa por falta de costumbre, por la falta de cohesión y entendimiento entre los componentes del equipo, por la implementación de una evaluación poco adecuada, etc.

En la siguiente tabla, se recogen diferentes estrategias de carácter colaborativo. Como se podrá comprobar, el número de participantes, la duración, el grado de participación de los asistentes y las finalidades varían de una estrategia a otra.

Cuadro 4.6. *Estrategias colaborativas*

Estrategia	*Definición*	*Número de participantes*	*Duración*
	ESTRATEGIAS DIALÓGICAS		
Debate dirigido	Intercambio de ideas sobre un tema determinado, bajo la dirección de un moderador. El grupo debe saber de antemano que se va a realizar esta estrategia y así poder informarse del tema para actuar con libertad de conocimientos.	5-12 personas.	1 hora máximo.

Estrategia	*Definición*	*Número de participantes*	*Duración*
	ESTRATEGIAS DIALÓGICAS		
Discusión rápida	Confrontación espontánea de opiniones distintas respecto a una temática. La discusión, altamente informal, se propone en el aula una vez el formador presenta el problema en el aula.	3-12 personas.	20 minutos.
Foro	Discusión de la totalidad del grupo. Suele hacerse a continuación de otra actividad de interés general, como puede ser una sesión expositiva sobre un tema determinado o la charla de un experto. Los asistentes intervienen según las siguientes reglas: (i) pedir la palabra, (ii) guardar el orden de intervención, (iii) ser breves, (iv) hablar en voz alta, y (v) límite de duración.	10-20 personas.	30 minutos.
Mesa redonda	Tratar un tema desde ópticas diferentes. Varios expertos exponen sus ideas sobre un tema ante un grupo que interviene después.	Grupo grande (más de 12 personas).	1 hora.
	ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN		
Estudio de casos	Situación similar a la realidad, que se somete al análisis y toma de decisiones por parte del grupo. Pretende potenciar el análisis y desarrollo de estrategias de solución de problemas.	El análisis puede ser individual o en pequeño grupo (3 o 4 personas). Puesta común en grupo.	Duración variable en función de la complejidad del caso (desde una clase a semanas).
Elaboración de proyectos	Los participantes tienen que llevar a cabo un proyecto que permita el aprendizaje sistemático de determinados aspectos y procesos. Potencia la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades de gestión.	Grupos de hasta 30 personas. Se formarán pequeños equipos para cada proyecto, con un número máximo de 6 personas.	Duración extensa.

Estrategia	*Definición*	*Número de participantes*	*Duración*
	ESTRATEGIAS DE SIMULACIÓN		
Juego de roles (dramatización y sociodrama)	Analizar situaciones. Practicar técnicas y habilidades. Cambiar actitudes. Dos o más personas representan una situación de la realidad, para su posterior análisis por parte del resto del grupo. En la dramatización, los "actores" están sometidos a una limitación, a cada actor se le prescribe la "línea general" de comportamiento. En el sociodrama esta limitación desaparece. Cada actor ha de intentar identificarse con "su" figura del caso y comportarse, durante el juego, como si fuera el papel que se le ha adjudicado.	Pequeño grupo (de 6 a 12 personas). Requiere un buen ambiente en el grupo.	1 hora.
	ESTRATEGIAS DE SÍNTESIS		
Estrategia de organización por adelantado	Es un organizador previo de la sesión. Puede ser un gráfico, un esquema elaborado por el formador o por los participantes, un mapa conceptual o semántico. Sirve al principio de una sesión como organizador previo de la actividad de enseñanza o al final de la clase como resumen esquemático de todo lo que se ha enseñado o aprendido. Puede servir para explorar lo que los asistentes saben o para ayudarles a ver la ruta del proceso de aprendizaje.	De 10 a 25 personas.	20 minutos.
	ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO		
Flash o rueda de intervenciones	Cada participante expresa por turno su opinión en referencia a un problema de la materia o una experiencia perso-	De 10 a 25 personas.	15 minutos.

Estrategia	*Definición*	*Número de participantes*	*Duración*
	ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO		
	nal. No se discute hasta que cada uno ha hablado. También se considera *flash* la pregunta directa que se hace.		
Lluvia de ideas	Encontrar nuevas soluciones. Fomentar la creatividad. Enumeración rápida de ideas para su posterior reflexión pero sin ser criticadas en un primer momento.	Grupo pequeño y grande.	15 minutos.
Diálogos simultáneos	Oportunidad muy corta para intercambiar ideas, opiniones, dudas con los compañeros. Se llama también parejas ya que acostumbra a hacerse por parejas. Es una estrategia que también ayuda a romper la fatiga en medio de una sesión expositiva. Es adecuada para comprobar los conocimientos previos del alumnado sobre un tema determinado.	De 10 a 20 personas.	15 minutos.
Phillips 6/6	Tomar decisiones en poco tiempo. Intercambiar opiniones. Se forman grupos de seis personas; cada una tiene un minuto para dar su opinión sobre un tema. Reflexión posterior. Se puede repetir sucesivamente.	Grupo grande o pequeño.	20 minutos.
	ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y VALORACIÓN		
Cuatro esquinas	El formador selecciona cuatro soluciones a un problema, respuestas u opiniones típicas para escribirlas en carteles que se colocan en las cuatro esquinas del aula. Los asistentes se pasean, leen las declaraciones y se quedan en aquella esquina donde coinciden más. Los grupos escogen un portavoz, discuten su decisión, pueden cambiarse de	De 10 a 25 personas.	40 minutos.

Estrategia	*Definición*	*Número de participantes*	*Duración*
	ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y VALORACIÓN		
	esquina si les convence otro argumento e informan después al pleno. El formador realiza la puesta en común.		
Rompecabezas de grupo	Se divide la materia de manera que cada miembro del grupo recibe una parte más o menos igual. Para tratar esta parte, cada miembro se encuentra con aquellos miembros de los otros grupos que han seleccionado lo mismo en un grupo nuevo (es el grupo experto). Hay tantos grupos expertos como partes de la materia. Cuando han terminado su trabajo, los expertos vuelven en sus "grupos básicos". Ahora los expertos juntan los elementos del puzle. Cada uno desempeña el rol del profesor, presentando y explicando su conocimiento de esa parte de la materia a sus compañeros; estos escuchan, preguntan, construyen ejemplos, etc.	Grupo grande o pequeño.	2 horas.
Red de conceptos	Se escriben los conceptos centrales del tema sobre fichas. Cada asistente recibe una ficha por azar. Después los asistentes pueden cambiar sus fichas ("trueque") para asegurar que cada uno pueda hablar sobre su concepto. Después uno de los asistentes empieza a explicar su concepto. Sigue aquel asistente que cree que su concepto se refiere al concepto de antes, está vinculado con este concepto, significa el contrario/lo mismo, etc. El formador relaciona los conceptos o amplía la temática.	de 12 a 25 personas.	30 minutos.

4.3. Adecuación de las modalidades y estrategias a las finalidades de la formación

Es fundamental establecer la finalidad de las diversas modalidades y estrategias formativas según lo que se pretenda conseguir y el nivel de participación de las personas. Esto implica establecer, en la formación continua, diversos estadios que deben entenderse como flexibles y no como rígidos ya que no es posible establecer líneas continuas de progresión en la formación, por el contrario estas son totalmente cíclicas y fluctuantes. Estos estadios, *grosso modo*, pueden clasificarse en:

1. *Estadio de la información,* en el que aparecen con fuerza los elementos conceptualizadores, el establecer modalidades y estrategias de formación que llevan a la necesaria información-transmisión sobre los aspectos nuevos, que comportan el conocer el estado de la cuestión de los nuevos aprendizajes formativos. Las personas en este estadio acostumbran a ser dependientes de quien dirige, coordina o modera la formación. Las modalidades predominantes son la conferencia y el curso. La estrategia predominante sería la sesión expositiva.
2. *Estadio del análisis,* en el que aparecen los elementos que podrían considerarse de aplicación práctica, en el sentido de transferencia del conocimiento a una praxis determinada, en modalidades y estrategias que posibilitan la implicación entre las personas y que conducen a un análisis de las nuevas cuestiones. Las personas son parcialmente dependientes de quien modera, dirige o coordina la actividad. Las modalidades predominantes serían el seminario, la mesa redonda y las jornadas. Las estrategias predominantes serían todas las que posibilitan un trabajo en equipo.
3. *Estadio de la innovación*, autoformación o autonomía, en el que las personas, mediante la confrontación de sus ideas y conocimientos, buscan soluciones a situaciones problemáticas mediante la aplicación de soluciones prácticas. Las modalidades predominantes serían el grupo de trabajo, la consultoría, el taller y los círculos de calidad. Las estrategias predominantes serían los proyectos y todo lo relacionado con ellos.

5
La evaluación de la formación

Los cambios que la sociedad experimenta de manera constante hacen que la formación continua se convierta en un elemento indispensable. Todos los profesionales de cualquier ámbito requieren una formación que contextualice, amplíe, adapte y mejore los conocimientos, habilidades y competencias que ya poseen para desarrollar sus tareas en este entorno dinámico y complejo, hecho que provoca que la mayoría de las organizaciones, instituciones o empresas planifiquen y diseñen su propia formación o sean consumidoras asiduas de una formación ya planificada.

Son muchos los recursos económicos y humanos que se destinan a la formación continua a la espera de que esta produzca mejoras en la propia organización, en alguno de sus departamentos o en los profesionales que la configuran.

Una de las principales preocupaciones de la organización es pues la de identificar si los esfuerzos y recursos empleados han contribuido a la obtención de las mejoras esperadas y conocer si la formación impartida ha favorecido la consecución de los objetivos fijados. No obstante, y de manera sorprendente, este reconocimiento no se practica de manera habitual. Este descubierto nos genera múltiples interrogantes como: ¿es realmente necesario evaluar la formación?, ¿qué, cuándo y cómo se debería evaluar la formación?, ¿quién debe evaluar la formación y para qué? Estas preguntas se intentarán responder a lo largo de este capítulo.

5.1. La evaluación como elemento de mejora

Quizás influidos por la experiencia o por la visión históricamente prevalente, la evaluación se asocia a una serie de pruebas selectivas que distribuyen a los

destinatarios de la formación en aptos o no aptos y que agrupan por cualificaciones numéricas supuestos niveles de conocimiento de los estudiantes. Sin embargo, la evaluación tiene un significado mucho más amplio y un papel mucho más relevante y decisivo en el proceso formativo. Se describe a continuación qué se entiende por evaluación.

Por el testimonio científico heredado se advierte que el significado de evaluación educativa se ha ido transformando con el transcurso del tiempo. Así, mientras en sus inicios sus objetivos se centraban en la búsqueda del rendimiento de los estudiantes y en los resultados académicos obtenidos por estos (Tyler, 1950; Lafourcade, 1972), poco a poco el mismo término evolucionó hacia concepciones más amplias que, sin abandonar totalmente el valor de los resultados, tendieron a centrarse en aquello que sucedía durante el proceso. De esta forma, Scriven (1967) y Popham (1980) describen la evaluación como el proceso sistemático que permite reflexionar sobre todo lo que ocurre durante el proceso de formación. Una reflexión basada en la información que se recopila durante dicho periodo y que favorecerá la emisión de juicios de valor.

En un reducido lapso de tiempo, la evaluación educativa pasa de buscar evidencias en los resultados académicos de los estudiantes a analizar los distintos elementos que inciden en el proceso de su aprendizaje.

Avanzando en la idea anterior, autores como Stufflebeam (1987) y Cronbach (1963) plantean la evaluación educativa como el proceso que favorece la reflexión con la finalidad de tomar decisiones pertinentes.

Abarcando las perspectivas anteriores, autores como Cabrera (1987) y Tejada (1997) describen la evaluación educativa desde la globalidad e incorporan todos los aspectos mencionados. Para ellos la evaluación educativa es el proceso que facilita la recogida de información con el objetivo de tomar decisiones pertinentes que van a favorecer la aportación de orientaciones para la mejora.

A pesar de la evolución del concepto, algunas prácticas han quedado ancladas en concepciones pretéritas y siguen utilizando la evaluación desde la perspectiva finalista, que analiza los resultados y está centrada, básicamente, en los estudiantes.

La evaluación de la formación mantiene cierto paralelismo con la evaluación educativa y sigue valorando los resultados por encima del proceso. A pesar de ello, se distinguen dos perspectivas en la evaluación de la formación. Por una parte, destaca la óptica que describe los resultados obtenidos al final de un proceso formativo y, por otra, la que favorece un proceso de reflexión con la finalidad de modificar aquello que es susceptible de mejora.

Para Pineda (2000:121), en la formación continua la evaluación cumple una

función pedagógica, una función social y una función económica.

La evaluación cumple su función pedagógica cuando nos informa de la consecución de los objetivos propuestos o del correcto funcionamiento de la formación desde su planificación hasta su implementación. En este caso la evaluación tiene la función principal de analizar cada uno de los elementos que forman parte del proceso educativo, ya sea por separado o de forma conjunta.

Cumple una función social porque además de verificar que los participantes han adquirido nuevos aprendizajes para su mejora personal, también verifica la adquisición del sentido crítico que garantiza la mejora global.

Y cumple una función económica porque identifica la consecución de unos beneficios económicos. Evalúa si la formación impartida supone, en términos diversos, progresos y mejoras individuales y colectivas.

Como puede observarse, la evaluación no solamente se mueve entre la dualidad del proceso o producto sino que existen otras funciones complementarias que nos ayudarán a determinar la utilidad de la evaluación.

Junto a estas funciones complementarias coexisten otros elementos que amplían la concepción del término. Para Mateo y Martínez (2008) los cambios en la evaluación que han hecho variar su concepción se han producido en diferentes aspectos:

- *Estructural:* se evalúan las competencias y también se analiza de manera transversal.
- *Metodológico:* la evaluación incluye métodos cualitativos, cuando hasta ahora eran solo cuantitativos.
- *Práctico:* la evaluación tiene un carácter más social, busca logros en la mejora de la sociedad.

En resumen, todos los aspectos mencionados nos encauzan hacia una perspectiva de la evaluación mucho más reguladora que selectiva, una evaluación que de manera global analiza en profundidad todas las fases del poliedro evaluativo con la intención de conseguir mejoras en los individuos, en las organizaciones y en la sociedad en general con la finalidad de aportar orientaciones que posibiliten cambios e innovaciones.

5.2. Antecedentes de la evaluación de la formación

De forma generalizada, tanto la planificación como la implementación de cualquier actividad formativa atienden a una mejora de la calidad, económica, personal o social. Parece sensato pues que se quiera comprobar si la formación

ha cumplido sus objetivos y si ha promovido mejoras en el contexto o en los destinatarios a los que se dirige la acción.

A simple vista, realizar tales comprobaciones parece tarea sencilla. La experiencia nos demuestra que la mayoría de las organizaciones o instituciones que imparten formación se conforman con la cumplimentación de una encuesta de satisfacción por parte de los usuarios que se pasa al final de la formación o con una memoria descriptiva de las acciones efectuadas.

Esto nos lleva a pensar que la evaluación de la formación es mucho más compleja de lo que pueda parecer. Es cierto que la evaluación es poliédrica y dinámica y eso la convierte en compleja, pero no justifica su superficialidad o inexistencia. ¿Cuáles pueden ser los motivos de tal ausencia?

Para Cano (2015:113), algunas de las razones que pueden desembocar en esta escasez pueden ser: la limitada cultura evaluativa que existe en las empresas e instituciones, la falta de diseños globales que delineen conjuntamente evaluación y planificación o la dificultad de separar las variables de la formación de las demás variables que también inciden en los aprendizajes. Gerard (2003) añade que la dificultad se halla en la indefinición de los objetivos de la formación, que impide que los indicadores se redacten con la precisión debida.

Es también posible que las organizaciones no otorguen a la formación continua la importancia que merece y por lo tanto no se observe la necesidad de establecer un proceso de evaluación que valide su eficiencia o eficacia. Quizás existe cierto desconocimiento acerca de la forma de abordar la situación o quizás la evaluación sea de tal complejidad que se ha relegado a que se amplíe la documentación bibliográfica sobre el tema (Kirkpatrick, 1999).

La cuestión es que a pesar de que muchas empresas y organizaciones planifican mucha formación apoyada con notables recursos humanos y económicos, la evaluación sigue todavía en un estadio inferior.

En la búsqueda de antecedentes se hallan pocas evaluaciones sobre planes de formación continua. Muchas de ellas mantienen una forma descriptiva que relata la formación ejecutada de forma anual, algunas se centran únicamente en una parte del proceso de formación, en los agentes que la ejercitan, es decir, en la evaluación de los formadores.

Las administraciones públicas han desarrollado diversos documentos centrados tanto en la evaluación de los planes de formación (Grupo EDO, del 2000 al 2008, Pineda, 2002, 2011) como en la evaluación de las necesidades formativas (INAP, 2002) y últimamente en la evaluación de la transferencia (Pineda, 2012).

Hay tesis que aportan documentación sobre el tema (Ruiz Bueno, 2002; Moreno, 2009; Rhoden, 2012; De la Calle, 2011; Quesada, 2014), estudios que

tuvieron influencia en la década de los ochenta cuando la formación continua experimentaba su mayor auge (Antúnez, 1987), además de estudios que focalizan su interés en la evaluación de la transferencia (Cano, 2015) o la evaluación del impacto (Gairín, 2010).

Kirkpatrick (1999) es uno de los autores que más ha profundizado en el tema y es quien aporta una clasificación que sirve de base a muchos de los estudios posteriores.

5.3. Evaluación cualitativa o cuantitativa

Como apuntan Mateo y Martínez (2008), la evolución de la evaluación ha favorecido la inclusión y uso de metodologías cualitativas sin que ello implique la erradicación del uso de metodologías cuantitativas.

La evaluación como medición cuantitativa aporta análisis compatibles con el análisis cualitativo. No hay una metodología mejor que otra, cada metodología cumple unos objetivos concretos y aporta unas informaciones diferentes.

En el cuadro comparativo siguiente se puede observar qué aporta cada una de las metodologías expuestas.

Cuadro 5.1. *Comparación entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa*

Metodología cuantitativa	*Metodología cualitativa*
− Es deductiva. − Intenta verificar hipótesis o interrogantes planteados inicialmente. − La información teórica es el punto de partida sobre el que se elabora todo el proceso de evaluación. − Los datos se cuantifican y se expresan, generalmente, en valores numéricos. − Intenta describir la realidad sin explicarla.	− Es inductiva. − Se construye a medida que se desarrolla el proceso de evaluación. − Las categorías se van elaborando durante el proceso de interpretación en el que evaluador y agentes participantes entran en diálogo. − Pretende descubrir emociones, sentimientos, creencias para llegar a explicar la realidad.

A través de una metodología cuantitativa se puede conocer la cantidad de formaciones que se han desarrollado en un periodo determinado o una zona concreta; el número de participantes que ha abarcado determinada actividad formativa; el número de formadores que han impartido formación u otras informaciones que pueden contabilizarse. Esta información no es inútil ni superflua y aporta datos que nos muestran una realidad concreta. Es útil para la reflexión pero puede resultar insuficiente para valorar de manera completa la calidad de la formación.

El objetivo principal de una metodología cuantitativa es recabar información suficiente para la elaboración de una memoria descriptiva. Pero el uso de una metodología cualitativa nos ha de facilitar evidencias sobre las percepciones, experiencias, aprendizajes o emociones de los participantes acerca de la formación recibida. Su objetivo principal es conocer en profundidad cómo viven y experimentan la formación los agentes implicados.

El uso de ambas metodologías debería permitirnos identificar tanto los éxitos conseguidos como los posibles errores cometidos. Desde la óptica cuantitativa se sabrá cuántos errores se han cometido, desde la óptica cualitativa se podrá diagnosticar en qué momento y por qué motivo ha habido un error, qué tipo de error y qué posible causa o causas lo provocaron. Solo conociendo ambas informaciones se podrá buscar la mejor forma de enmendarlo.

Cuadro 5.2. *Fortalezas y debilidades de la metodología cuantitativa*

Metodología cuantitativa	
Fortalezas	*Debilidades*
– Permite obtener datos de una muestra más amplia. – Proporciona un análisis extenso. – Posibilita la aportación de datos cuantificables y también no cuantificables si a través de las encuestas se realizan preguntas abiertas o de reflexión. – El evaluador no interviene en las aportaciones. – Permite planificar teniendo presentes los indicadores que son relevantes para la evaluación.	– Es estática. – Tiene respuestas únicas. – Las aportaciones pueden ser sesgadas. – Las respuestas pueden estar condicionadas por la propia formulación de la pregunta. – Parte de la creencia del evaluador que tiene la intención de verificar lo que él considera relevante.

Cuadro 5.3. *Fortalezas y debilidades de la metodología cualitativa*

Metodología cualitativa	
Fortalezas	*Debilidades*
– Es dinámica. – Permite observar minuciosamente la realidad e interpretarla. – Está orientada al proceso. – Se basa en el significado que las personas otorgan a la realidad. – Permite expresar el pensamiento, las ideas y las intenciones de las personas. – Permite la retroalimentación y la profundización.	– En ocasiones se desplaza el verdadero objeto de evaluación. – Los datos obtenidos no siempre son generalizables. – El análisis puede estar condicionado por las percepciones y las concepciones de los evaluadores. – Es muy abierta y dificulta el análisis y la interpretación de los datos.

– Parte de una concepción holística. – Está contextualizada. Permite identificar la realidad en el contexto en el cual se sitúa. – Permite descubrir la complejidad del contexto en el mismo entorno. – Propicia la inducción de temas que emergen durante la evaluación. – Facilita el contacto de los evaluadores con el contexto, lo cual facilita la comprensión y la interpretación de cada situación.	– La participación del evaluador puede condicionar el análisis.

Toda la información obtenida sobre la formación puede utilizarse teniendo en cuenta ambas perspectivas, sin necesidad de que se interpreten como divergentes.

La precisión de los objetivos de evaluación nos encauzará en la dirección adecuada acerca de la metodología que debemos adoptar.

5.4. Dimensiones de la evaluación

Con la voluntad de analizar en profundidad la evaluación de la formación se examinan ahora cada uno de los elementos que la configuran de forma aislada, sin la pretensión de reducir la complejidad que la caracteriza. Se inicia el análisis atendiendo a sus principales dimensiones.

No existe una única forma que categorice las diferentes dimensiones de la evaluación. Mientras que para Tejada (2011) las dimensiones vienen dadas a través de las preguntas que responden a la totalidad de los significados en evaluación: qué, quién, cuándo, cómo, dónde y por qué, atendiendo a los agentes, momentos, objetos o dispositivos de evaluación, para Jiménez (1999) las dimensiones de la evaluación vienen determinadas por el proceso de planificación e implementación de la misma y destaca las siguientes fases: el origen de la demanda, la finalidad de la evaluación, los objetivos que se persiguen con la evaluación, la metodología escogida, las técnicas o instrumentos de recogida de información, la forma en que se elabora la evaluación, o el mismo investigador o equipo de investigación y las decisiones que toman.

Ambas categorizaciones son altamente válidas para el desarrollo del capítulo que se aborda. Es por este motivo que se utilizarán de manera conjunta como guion que determinará los apartados que siguen a continuación.

5.4.1. Destinatario: ¿para quién se evalúa?

El origen de la demanda determina en buena parte el objetivo de la evaluación, pero también puede determinar el modelo o la metodología. El diseño de la evaluación tendrá forma muy distinta si la demanda implica evaluar un plan de formación de un territorio o administración que si se evalúa una acción formativa efectuada en un centro educativo o si se evalúa la formación llevada a cabo en una empresa que exige un alto rendimiento económico.

Cuando una evaluación se realiza a petición de cualquier institución o empresa, es muy posible que esta nos ofrezca la concreción de la demanda. Aunque sea así, y con la finalidad de afianzar todos los detalles, será necesario:

- Analizar, comprender las bases en las que deberá basarse la evaluación encomendada, así como compartir por escrito posibles significados.
- Elaborar, en la medida que sea posible, un preproyecto que dibuje el perfil del que será el proyecto de evaluación.

Esas dos fases permitirán garantizar que empresa, institución, organización y evaluador establezcan un acuerdo común con el diseño del plan así como en cada uno de los puntos de su desarrollo.

A pesar de que cada preproyecto puede y debe tener su singularidad (en función del destinatario y los objetivos), los aspectos mínimos que debería contener son los siguientes:

- *Objetivos*: generales y específicos que se conseguirán con la evaluación.
- *Plan de trabajo o plan de acción* con:
  - El diseño general de la metodología que se seguirá (en función de los objetivos propuestos).
  - El esquema general de trabajo o proceso o fases del proyecto.
  - El detalle de las principales acciones que se llevarán a cabo para conseguir la evaluación.
  - El cronograma que indicará el calendario y la temporalización de las acciones.
  - El presupuesto que describa de forma detallada el coste económico de cada una de las acciones del proyecto final.

5.4.2. Finalidad: ¿para qué se evalúa?

La finalidad principal de la evaluación es alcanzar la mejora de la calidad de la formación, pero este término es demasiado abstracto y puede tener diversas

perspectivas. Mientras para algunos esos logros se consiguen aumentado el número de acciones formativas, para otros se alcanzan aumentando el número de horas de cada acción formativa y para otros aportando una mayor contribución económica a la planificación de las acciones formativas.

Algo que podría reducir la incertidumbre de la pregunta es conocer qué razones empujan a planificar la formación: ¿una mejora de la producción en una empresa?, ¿una mejora en la comunicación interna entre los profesionales de un departamento?, ¿o una mejora social?

Según los objetivos y la finalidad con la que se construya o elabore la formación, la evaluación tendrá uno u otro proceso. Si la finalidad de la formación es ofrecer aportes técnicos a los trabajadores de la empresa para que aumenten su rendimiento productivo, la evaluación se centrará inicialmente en conocer su asistencia, su satisfacción acerca de la formación recibida y si se han conseguido los objetivos propuestos. Con comparar la producción anterior a la formación y la que se consigue con posterioridad a la formación podría ser suficiente.

Si la finalidad de la formación es conseguir la mejora de la comunicación interna de una institución, la evaluación se centrará en conocer la percepción de los profesionales antes y después de la formación, las relaciones entre los diferentes profesionales o los obstáculos y resistencias personales e institucionales entre otros aspectos.

Son dos objetivos distintos que sugieren metodologías diferentes, que obtienen resultados diferentes y que posibilitan la reflexión o que únicamente describen lo sucedido en un momento dado, de lo que se deduce la importancia de determinar cuál será el objeto de la evaluación.

5.4.3. Objeto de la evaluación: ¿qué se evalúa?

Una vez conocido el origen de la demanda y las finalidades de la evaluación, será prioritario identificar cuál es el objeto de la evaluación. Como objeto de evaluación se entiende aquello que es necesario evaluar, es decir, todo aquello que responde la pregunta ¿qué evaluar?

Se puede hablar de varios objetos de evaluación. Para desarrollarlos puede utilizarse la clasificación que aporta Kirkpatrick (1999), que considera que los objetos de evaluación pueden agruparse en cuatro clases. Son aquellos objetos de evaluación que:

- Provocan una reacción-satisfacción de los usuarios de la formación.
- Promueven la adquisición de aprendizajes y competencias.

- Favorecen la transferencia de los aprendizajes y competencias.
- Valoran el impacto de la formación.

Pineda (2011:17) señala otros niveles complementarios, de los cuales destaca el que se refiere a aquellos objetos de evaluación que fomentan la adecuación pedagógica del proceso de formación.

Y se completa la enumeración con aquellos objetos de evaluación que están relacionados con la planificación de la formación en cualquiera de las fases en que se desarrolle: macroplanificación (la que realiza la gestión de la formación) o microplanificación (la que realiza el formador).

Se concretan a continuación algunas de las dimensiones mencionadas, sabiendo que todas ellas se amalgaman de tal manera que es difícil diferenciarlas por completo.

A) Reacción - Satisfacción

La evaluación actualmente más estandarizada es la que valora la satisfacción de los participantes en las acciones formativas. Puede adoptar formas muy diversas y analizarse de maneras bien diferentes pero es la única que se realiza de forma sistemática en todas las formaciones de cualquier ámbito o colectivo.

¿Por qué adquiere tanta importancia? ¿Se sobredimensiona la satisfacción de los participantes en la formación? Toda acción provoca una reacción, ya sea positiva, negativa o neutra. La reacción de los participantes en la formación es la primera respuesta que formadores y organización tienen de la actividad propuesta. Si la reacción es positiva y la satisfacción alta, ni los formadores ni la organización se preocupan, si en cambio los resultados son negativos o neutros rápidamente se buscan soluciones (Kirkpatrick, 1999:17).

En esta fase de evaluación el formador adquiere una especial relevancia puesto que lidera la acción y de él depende buena parte del éxito o fracaso de la actividad. A pesar incluso de que los medios, los recursos u otros elementos no jueguen a su favor, el formador puede reducir o convertir esas dificultades en puras anécdotas.

Si la formación tiene un coste económico para los destinatarios, una buena forma de ponderar la satisfacción que provoca la acción es identificar si se mantienen los usuarios o si repiten, o no, la formación. Si la formación se realiza dentro de la empresa o institución y no representa un coste para el usuario, esta deberá medirse de otra forma. La mejor manera es preguntando a los destinatarios cuál ha sido su percepción o vivencia en términos de agrado.

Es evidente que uno de los objetivos principales que persigue cualquier

acción formativa es que los participantes finalicen su participación con una percepción positiva. La reacción que pueda lograr una acción formativa será fuente de motivación o de rechazo a nuevas formaciones, por lo tanto es indispensable que los participantes en la formación perciban y vivan su periodo formativo como algo positivo y agradable.

Pero esta percepción por sí sola y de forma única puede darnos una idea equivocada de la validez o utilidad de la formación. La satisfacción puede proceder de otros motivos que no siempre responden a los objetivos de la acción formativa. Varios son los aspectos que contemplan la mayoría de las encuestas de satisfacción que se ofrecen a los destinatarios al finalizar una actividad formativa. Un análisis por separado de todos ellos ilustra cómo pueden afectar al buen funcionamiento de la actividad. En una encuesta de satisfacción se interroga sobre:

- *El espacio*. Si la actividad se ha desarrollado en un espacio ruidoso con poca iluminación o en un aula con mobiliario fijo y distribuido en hileras cuando se ha previsto un trabajo en grupo puede afectar la buena marcha de la actividad.
- *El tiempo*. Una planificación de las actividades formativas que no contemple determinados aspectos puede obstaculizar el buen funcionamiento de las mismas. Algunos de estos aspectos pueden ser los siguientes: Un horario que no contemple las condiciones de cansancio de los destinatarios (una formación matinal después del turno de noche), planificada en periodos de máxima afluencia de trabajo, o concentradas en un mismo periodo, con una distribución entre las sesiones demasiado extensa en la que se pueda perder la coherencia del contenido o demasiado compactada y que no permita practicar aquello que se ha iniciado en la formación.
- *Los materiales*. Unos materiales adecuados, estructurados y coherentes con el contenido que se imparte pueden favorecer el uso de determinadas metodologías y con ello la mejora de los aprendizajes. Por otra parte, el uso de materiales de soporte a la acción formativa, ya sean en papel u *online*, mejorarán o entorpecerán la actividad.
- *La metodología*. Una metodología adecuada a los contenidos, que utilice las técnicas y estrategias apropiadas a los objetivos y contenidos propuestos, facilitará la participación más o menos activa de los destinatarios y puede provocar reacciones muy diferentes en ellos. Es necesario revisar si las actividades propuestas son las más adecuadas en relación con los objetivos, los contenidos, el grupo de

destinatarios, el espacio, el tiempo y los materiales.

- *El clima del grupo*. Aunque en muchas ocasiones es ajeno a la planificación o implementación de la actividad, conseguir un buen clima entre los destinatarios, cohesionar el grupo en lo que sea posible, favorece la participación y la motivación.
- *La utilidad de la formación*. Es imprescindible que los participantes encuentren útil la formación que reciben. Cuando la acción formativa cubre sus expectativas, ayuda a resolver algunos de sus problemas laborales o cubre algunas de sus necesidades formativas o laborales, la motivación aumenta, y por lo tanto la satisfacción es alta.
- *La consecución de los objetivos*. Compartir los objetivos de la actividad formativa con los destinatarios desde el principio permitirá complicidades durante el proceso y en los resultados finales, además de facilitar una mayor motivación para lograr alcanzarlos.
- *Los contenidos*. Proporcionar los contenidos adecuados teniendo en cuenta:

  – El nivel de conocimientos previos de cada participante.
  – El interés de cada participante.
  – La profundidad que cada participante necesita y es capaz de desarrollar.

Hará que los usuarios se sientan a gusto y que adquieran los aprendizajes planificados sin esfuerzos desmesurados ni aburrimiento por repetición.

La modalidad de la formación también puede incidir en la satisfacción de los participantes. La modalidad debe estar adecuada a los contenidos, la metodología y las necesidades y conocimientos de los participantes. Por otra parte, no es lo mismo evaluar una actividad totalmente presencial que una actividad semipresencial o una actividad *online*. El modelo, los procesos y las acciones son distintas, por tanto la evaluación también deberá ser distinta.

Aunque no se interroga directamente sobre la acción del formador, su figura en este plano de evaluación es clave: sus conocimientos en la materia, sus habilidades para adaptarse a la diversidad de situaciones con las que se encuentre, las habilidades comunicativas, personales y sociales que pone en funcionamiento para conseguir que todos los usuarios se sientan satisfechos y además aprendan, todo ello es vital para el proceso.

Las técnicas de recogida de información que se pueden utilizar para evaluar la satisfacción son diversas. Las más comunes son: cuestionarios, técnicas colaborativas, entrevistas, observaciones, grupos de discusión o debates.

La evaluación de la satisfacción tiene sus ventajas pero también algunos inconvenientes que es necesario tener en cuenta en la interpretación de los datos. Se muestran algunos de ellos en el siguiente cuadro.

Cuadro 5.4. *Ventajas e inconvenientes de evaluar la satisfacción*

Ventajas	*Inconvenientes*
Es la evaluación más fácil de implementar.	Los resultados pueden variar en función de muchas variables ajenas a los objetivos propuestos o a los contenidos.
Se puede practicar: – Durante el proceso. Permite reaccionar antes de finalizar. – Al final de la formación. La información sobre los resultados favorece la reflexión y la planificación de posteriores acciones formativas.	Se basa más en las emociones de los usuarios que en los aprendizajes adquiridos.
Si la encuesta está bien elaborada, la información es muy útil.	Elude aspectos igualmente importantes en la formación como son la consecución de los aprendizajes o el impacto que causa la formación en cada uno de los participantes, por ejemplo.

Existen otros factores que pueden afectar a la satisfacción o insatisfacción de la actividad planificada y que generalmente no se reflejan en las encuestas. Son los que se refieren a los motivos que empujan a realizar la formación. La satisfacción puede ser muy distinta si la formación se sigue por motivos personales y por voluntad propia, que si es una medida impuesta por la organización o empresa. Una formación impuesta puede provocar resistencias. Tanto en la demanda como en la interpretación de los datos deberá tenerse en cuenta cuáles han sido las necesidades que han incitado al diseño de la acción y también si los destinatarios viven la necesidad de la empresa como una necesidad y un beneficio personal o profesional.

En la misma dimensión que agrupa los aspectos que provocan alguna reacción en los participantes se encuentra la consecución de los objetivos propuestos.

B) Objetivos

Toda formación tiene una intención que se describe en los objetivos. Plantearse unos objetivos lleva implícito evaluarlos. Cualquier acción formativa describe unos objetivos y la evaluación deber verificar si se han conseguido o no

y por qué, cómo y cuándo se han conseguido.

Pero al evaluador siempre se le plantea la duda de si solo debe evaluar los objetivos propuestos o también es necesario fijarse en todos los aprendizajes logrados, hayan sido planificados o no. Se hace referencia a aquellos aprendizajes que sin estar planificados se dan de manera espontánea. Buscar solamente aquello que se ha planificado puede parecer reduccionista.

Durante el proceso formativo cada participante puede haber obtenido unos aprendizajes que a pesar de no estar contemplados *a priori* han emergido durante el mismo periodo y son de gran ayuda si el propio participante los detecta.

Al margen de los aprendizajes emergentes, es necesario verificar si los objetivos propuestos se han logrado. Para ello es clave que los objetivos sean:

- *Claros,* y que respondan al propósito real de la formación.
- *Concretos y específicos,* que permitan conocer la misión final y las partes del proceso.
- *Reales,* con posibilidad de llevarse a cabo.
- *Coherentes* con lo que se pretende evaluar.

La evaluación de los objetivos, aprendizajes y competencias no es fácil y presenta sus fortalezas y debilidades, que se resumen en el cuadro siguiente.

Cuadro 5.5. *Fortalezas y debilidades de evaluar los objetivos y competencias*

Fortalezas	*Debilidades*
– La evaluación verifica si se han conseguido los objetivos diseñados. – Se puede practicar en distintos momentos: antes, durante, al final de la formación o al cabo de un tiempo.	– Hay objetivos que son difíciles de evaluar. – Durante el proceso emergen objetivos no previstos que será necesario añadir y valorar. – Algunos objetivos pueden valorar aspectos que sean ajenos a los aprendizajes. – Si los objetivos y los contenidos no están bien formulados, pueden surgir ambigüedades de difícil solución una vez iniciada la formación. – Si la evaluación no se planifica desde el principio y se desarrolla al mismo tiempo que la formación, pueden surgir efectos de difícil solución.

C) *Aprendizajes y competencias*

Aunque verificar los aprendizajes conseguidos por los participantes en una

formación continua no es una práctica habitual, esta debería tener un papel fundamental.

Se entiende por aprendizajes la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes o competencias. El punto de partida para diseñar la evaluación de los aprendizajes será la programación de los mismos. Según los objetivos propuestos, los contenidos desarrollados y la metodología implementada, se evaluarán los aprendizajes.

Para evaluar los aprendizajes y las competencias se pueden utilizar diferentes actividades e instrumentos. La selección de los mismos estará determinada por el tipo de contenido o competencia que se pretende evaluar. Será muy importante diversificar las actividades e instrumentos para valorar los diferentes aprendizajes. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que la adquisición de una actitud, ni todos los destinatarios tienen las mismas capacidades y habilidades para demostrar los aprendizajes adquiridos.

Algunos requisitos para evaluar los aprendizajes son:

- Realizar una evaluación diagnóstica que identifique qué saben los destinatarios antes de empezar la formación (podría ser que los destinatarios ya tuvieran los aprendizajes antes de iniciar la formación).
- Evaluar durante el proceso y no solamente al final de la formación, ya que ello supondría no tener tiempo para modificar nada.
- Diseñar la evaluación integrada en la programación. Muchas de las actividades planificadas para el aprendizaje pueden ser las mismas que se proponen como actividades de evaluación. No es necesario repetir innecesariamente.
- Prever con anticipación los instrumentos de evaluación que se van a utilizar. De esta forma los participantes pueden saber con antelación qué se evaluará, de qué manera y con qué criterios.
- Saber que las competencias se muestran en la acción y que para identificar su adquisición será necesario utilizar instrumentos que nos permitan visualizarlas.

D) Evaluación de la transferencia

Evaluar la transferencia debería ser un objetivo clave para cualquier planificador de la formación, en cambio tampoco se practica de manera sistemática.

Se entiende por transferencia la aplicación de unos aprendizajes adquiridos

durante la formación (conocimientos, habilidades, actitudes o competencias) al lugar de trabajo. Para Gerard (2003:14), la evaluación de la transferencia no es la más difícil de llevar a cabo pero para ello los objetivos, además de estar bien definidos, deben estar descritos en términos de aplicación, han de ser observables y delimitados en el tiempo.

Para Belair y otros (1999), sin la existencia de ciertos requisitos es difícil que exista transferencia. Dichos requisitos son los siguientes:

a) *Aprendizaje*. Si no hay aprendizaje no hay transferencia.
b) *Motivación*. Los participantes tienen que estar motivados para aceptar el cambio que se les exige, para ello deben considerar útil para su trabajo aquello que están aprendiendo.
c) *Seguridad*. Sin una mínima seguridad en las habilidades o competencias adquiridas se tiende a retornar a lo conocido aunque no sea lo mejor.
d) *Eliminación de obstáculos y resistencias*. La propia institución a veces no favorece la transferencia (no promueve un buen clima de trabajo o no facilita los elementos que configuran el propio lugar de trabajo, entre otros) y otras son los mismos trabajadores los que ponen resistencias al cambio.

Broucker (2011) añade otros factores que considera inciden en la formación y, en consecuencia, en que se produzca o no la transferencia. Estos son:

- La coherencia entre la formación y las necesidades de la organización.
- La propia cultura de la organización que favorece o impide que la transferencia tenga lugar. La misma importancia que la organización confiera a la formación es un punto a favor o en contra de la posibilidad de transferencia.

Y otro factor que tiene que ver con el enfoque pedagógico es que el aprendizaje debe estar contemplado de una manera práctica si se desea que finalmente se pueda ejecutar. Los aprendizajes teóricos son más difíciles de aplicar, por lo tanto la metodología, el modelo, la modalidad y las técnicas utilizadas durante la formación serán también un factor determinante para la transferencia.

El mismo autor indica que para que se pueda hablar realmente de transferencia es necesario que los cambios que se produzcan sean perdurables en el tiempo, es decir, que no sean esporádicos ni momentáneos. Esto nos lleva a

considerar que la evaluación de la transferencia no puede realizarse únicamente al finalizar la formación sino que debe proyectarse en el tiempo hasta asegurar su fidelización.

Por otra parte, los cambios que se producen por causa de la formación no siempre son visibles para los destinatarios. En este sentido es positivo que la organización busque instrumentos para concienciar a los usuarios de los cambios, ya sea sobre lo que incorporan o sobre lo que abandonan. Para promover procesos de transferencia es importante que el usuario advierta tanto aquello que ha variado tras su formación como aquello que, pudiendo cambiar, no ha variado, y por qué motivo no lo ha hecho.

Esta concienciación, además de facilitar la motivación a posibles transferencias, también favorece que la formación se observe más allá de un simple tecnicismo de aplicación inmediata. Esto significará un valor añadido a la formación y al propio lugar de trabajo que se centra en un hábito de reflexión sobre la práctica que puede iniciarse en la reflexión acerca de lo que se ha adquirido y lo que finalmente se realiza.

5.4.4. Metodología: ¿cómo evaluar?

La metodología que se utiliza para la evaluación está supeditada al criterio de entrada que rige toda la evaluación. Como metodología se puede hablar de cuantitativa o cualitativa, o bien de una metodología de evaluación centrada en los resultados o en el proceso.

Con la metodología cuantitativa se evalúan elementos medibles como la cantidad de formación efectuada en un periodo de tiempo, pero no la calidad de las acciones.

Con la metodología cualitativa no solo se identifica la calidad de las acciones sino también cada uno de los pequeños detalles que intervienen en el proceso y que inciden (o no) directa o indirectamente en él.

La metodología cuantitativa está más orientada a la valoración de los resultados mientras que la metodología cualitativa está más enfocada a la valoración del proceso.

Ambos métodos pueden considerarse antagónicos o complementarios. La adopción de uno u otro vendrá determinada por el objetivo que se pretenda con la evaluación misma.

5.4.5. Los indicadores

Determinar los indicadores de evaluación será una de las tareas que, tras la

redacción de los objetivos, habrá que abordar. Los indicadores describen cada una de las características medibles de un proceso o producto. Permiten conocer al detalle la realidad que se desea evaluar, tanto durante el proceso como al final del mismo. Orientarán acerca de qué, quién, con quién, para qué y cómo y dónde observar aquello que está sucediendo.

Los indicadores deben estar ajustados a la metodología seleccionada. Así pues, para la redacción de los indicadores habrá que tener presente si se quieren informaciones que puedan cuantificarse y valorarse estadísticamente, o si además queremos conocer las percepciones, ideas u opiniones de los informantes, o incluso ambas cosas.

Como ejemplos de indicadores en cada una de las metodologías mencionadas podrían citarse los siguientes:

a) Indicador de metodología cuantitativa: número de profesionales que han recibido formación durante el periodo X.
b) Indicador de metodología cualitativa: utilidad de las formaciones impartidas.

Para que los indicadores sean eficaces es necesario que cumplan ciertos requisitos. Deberán ser:

- Medibles, es decir, que sirvan para medir aquello que quieren medir.
- Claros y concretos.
- Específicos y que incidan en aspectos observables.
- Relevantes.
- Coherentes con los objetivos que plantea la evaluación.
- Orientados a la acción.
- Útiles para la evaluación y el proceso de mejora.
- Observables.

Y pueden organizarse por bloques como, entre otros:

- De resultados.
- Organizativos.
- Pedagógicos.
- Económicos.

Si lo que se desea es evidenciar los cambios en el lugar de trabajo, una premisa indispensable será realizar una evaluación diagnóstica que proporcione informaciones suficientes sobre: qué se está haciendo y la forma en que se está

haciendo con relación a los objetivos sobre lo que se propone cambiar.

Esta evaluación diagnóstica será la base sobre la cual iniciar el proceso.

Veamos en el siguiente cuadro un ejemplo de posibles indicadores de resultados relacionados con la evaluación de un plan de formación.

Cuadro 5.6. *Ejemplo de indicadores*

Indicadores de resultados
– Se han conseguido los objetivos propuestos.
– Momentos en los que se han conseguido los objetivos.
– Los objetivos estaban bien definidos.
– Los objetivos planificados responden a las necesidades de la organización.
– Los objetivos planificados responden a las necesidades de los profesionales.
– Los objetivos planificados responden a las necesidades sociales.
– Se han añadido nuevas acciones formativas: por qué motivos.
– Fortalezas del plan.
– Obstáculos y resistencias que interpone la institución al desarrollo de las formaciones descritas en el plan.
– Obstáculos y resistencias que interponen los profesionales al desarrollo de las formaciones descritas en el plan.
– Número de profesionales que han asistido a la formación durante el periodo establecido de manera anual.

5.4.6. *Momentos: ¿cuándo?*

Se pueden destacar tres grandes momentos en los que implementar la evaluación, que corresponden a antes, durante y después del proceso formativo. Estos tres momentos se etiquetan de formas variadas:

- *Antes*: evaluación diagnóstica, predictiva, inicial o previa.
- *Durante*: evaluación formativa, procesal o de proceso.
- *Después*: evaluación sumativa, terminal o final.

La evaluación que se practica al inicio de la formación es la que nos proporciona información acerca de las necesidades y expectativas de los usuarios. También puede utilizarse como evaluación inicial el resultado de evaluaciones anteriores. La revisión de todo aquello que se ha hecho o dejado de hacer hasta el momomento es una información imprescindible para un buen diseño posterior.

La evaluación que se practica durante el proceso servirá para ir revisando que las acciones formativas planificadas cumplen los objetivos propuestos y

evidenciar si se están siguiendo de la forma prevista.

La evaluación que se practica al final del proceso nos facilitará información sobre los resultados conseguidos. Esta puede practicarse justo al final de la acción formativa o al cabo de un tiempo de su finalización. Esta última se conoce como evaluación diferida. Se utiliza en la evaluación de la transferencia y tiene el objetivo principal de valorar el anclaje de los conocimientos adquiridos y la utilización de los mismos en el lugar de trabajo.

5.4.7. Espacios: ¿dónde?

La evaluación puede practicarse en diferentes contextos y niveles que se relacionan directamente con la planificación, ya sea en la macroplanificación, para evaluar la formación que se ejecuta dentro de una organización (empresa, institución, centro educativo u organización) o en la microplanificación cuando se evalúa solamente una acción formativa.

A) Evaluación de la macroplanificación

Para evaluar la macroplanificación habrá que tener en cuenta todos los elementos descritos en el capítulo de la planificación formativa. El plan de formación es un documento representativo de esta etapa formativa. A continuación se indica qué elementos se deberían tener en cuenta para evaluar un plan de formación y qué se evaluaría de cada uno de ellos.

La *forma* en que se elaboró. Una de las primeras observaciones que habrá que realizar se centrará en aquello que sirvió de base para la elaboración del plan de formación:

- *Las necesidades*. Si se detectaron:
  - Qué tipo de necesidades fueron susceptibles de detección: sociales, normativas de carácter general (territoriales, nacionales o internacionales), de la institución, de los trabajadores, así como la forma en que se incardinaron y conjugaron todas ellas.
  - Bajo qué concepto de necesidad se elaboró y diseñó el plan de formación. El plan puede tener formas bien distintas según sea la concepción que haya servido de base para su diseño.
  - Las necesidades sentidas tanto por los organizadores como por los receptores directos de la acción.
- *Las expectativas*, tanto de la organización como de los participantes a

los que se dirige la acción formativa.

La complementariedad de todos estos aspectos facilitará una idea global de la situación de partida. De ahí, quizás, también se podrán obtener informaciones acerca de los criterios y percepciones que movilizan a los planificadores a efectuar y diseñar la formación.

De la misma diagnosis se puede obtener información sobre el concepto de formación continua desde el cual se diseñó el plan y por tanto el modelo con el cual se diseñaron las acciones que se desprenden de él.

Cada plan lleva integrado un modelo de formación que puede quedar explícito o bien se observa de forma implícita. Reconocer el modelo que sirve de paraguas a las diferentes acciones, las modalidades que se planifican y la adecuación de estas al contenido, objetivos, tiempo y destinatarios aportará información acerca de la misión del plan. Conocerla es indispensable para evaluar si se ha conseguido.

- La *flexibilidad* del plan para incluir las necesidades emergentes. El plan puede ser rígido e inflexible o puede tener cláusulas de flexibilidad que permitan modificar acciones que pierdan sentido con el tiempo o incorporar nuevas necesidades emergentes.
- Los *agentes.* Es bueno reconocer la complicidad entre los agentes participantes, tanto en su elaboración como en su consecución. Como agentes se identifican: los profesionales que planifican y diseñan el plan, los profesionales que gestionan la formación, los formadores que implementan la formación y los receptores de la misma. Para cada uno de ellos la evaluación debería valorar aspectos distintos.
- Las *acciones.* Evaluación de las acciones realizadas hasta el momento (en relación directa e indirecta con la formación pero que inciden directamente en ella). De las acciones se puede evaluar:

  – *El número de acciones programadas*.
  – *La modalidad* con que han sido diseñadas (si es el más adecuado a los contenidos que se quieren impartir, y a las necesidades de los receptores).
  – *La metodología* utilizada para la evaluación (tanto en la evaluación diagnóstica de la detección de las necesidades como en el planteamiento de evaluación formativa del plan de formación).
  – *La evaluación*. La evaluación debe planificarse teniendo en cuenta:

1. Los indicadores elaborados.
2. La elaboración de los instrumentos para la recogida de los datos.
3. La distribución de las responsabilidades en la evaluación: quién recoge información, quién la analiza, quién toma decisiones acerca de los resultados obtenidos, quién gestiona los procedimientos de evaluación, etc.

Otros aspectos de la elaboración y ejecución del plan son:

- *Los agentes participantes*: responsables de la planificación, la gestión y los usuarios receptores de la formación.
- *Los niveles de evaluación que se tuvieron en cuenta*: satisfacción, aprendizaje, transferencia o impacto.
- *La rigurosidad y la flexibilidad* en la implementación del plan.
- *La cantidad de formación desarrollada y los beneficios que comporta*, particulares, en los grupos de trabajo o departamentos y en la propia institución.

Los efectos de la formación en la institución pueden ocurrir:

a) *De forma directa*, con la visualización de los cambios promovidos a través de la formación (causa-efecto).
b) *De forma indirecta*, con la mejora evidente en la institución aunque no se evidencien como fruto directo de la acción formativa (cualquier proceso de innovación o mejora de algún departamento o de toda la organización u otros aspectos indirectos).

B) Evaluación de la microplanificación

Para la evaluación de la fase de microplanificación se tendrán presentes aquellos aspectos que directa o indirectamente inciden en la acción formativa:

- La modalidad formativa escogida (si es adecuada para los destinatarios, véase capítulo anterior).
- El programa que presenta y da a conocer la acción formativa (si está bien diseñado y explicado).
- La divulgación de la acción formativa (si ha sido suficiente).
- La propia acción formativa (si responde a las necesidades y al nivel de conocimientos de los destinatarios).

- El formador y sus competencias para conseguir los objetivos propuestos.
- Los materiales (si son adecuados, claros, coherentes, pertinentes y completos).
- El tiempo, en todos sus niveles (si es adecuado en cuanto a la duración de la actividad, calendario, intervalos entre sesiones, duración de las sesiones, duración de las actividades incluidas en cada sesión).

5.4.8. Instrumentos de evaluación: ¿con qué?

Los instrumentos de evaluación son aquellas herramientas que se utilizan para obtener la información necesaria que guiará la reflexión para la mejora. Se puede diferenciar entre las actividades de evaluación y los instrumentos de evaluación.

Las actividades de evaluación son aquellas actividades que posibilitan que los participantes demuestren aquello que se quiere observar. Los instrumentos de evaluación permitirán registrar las evidencias. En algunas ocasiones las actividades y los instrumentos de evaluación son la misma herramienta, con lo cual resulta difícil diferenciarlos.

En este apartado se desarrollan únicamente aquellos instrumentos que pueden favorecer la evaluación de la formación, y se obviarán los que pueden ayudar a evaluar conocimientos o competencias. Algunos instrumentos que se pueden utilizar para evaluar la formación se listan a continuación:

1. *Observaciones*. La observación puede ser sistemática o no, es decir, controlada y planificada desde el principio o sin planificación previa. Una observación planificada es aquella que prevé aquellos aspectos a los que se quiere atender. Cuando se efectúa sin previa planificación se produce un acercamiento al lugar sin ningún condicionamiento. La observación es libre y abierta. Para el registro y valoración de las observaciones se pueden utilizar parrillas de observación o listas de cotejo.
2. *Entrevistas*. Las entrevistas permiten obtener informaciones de manera directa. Una entrevista puede observarse como una simple conversación entre dos personas en torno al tema que los ocupa. Posibilita profundizar en los aspectos que se consideren más relevantes, y favorece la expresión de pensamientos, ideas, sentimientos y emociones que difícilmente se pueden obtener con otro instrumento.
3. *Cuestionarios*. Un cuestionario facilitará información concreta acerca

de todos aquellos aspectos que se identifiquen como relevantes. Los cuestionarios más utilizados en evaluación de la formación son los que interrogan acerca de la satisfacción de la acción formativa, aunque también pueden ser útiles para evaluar otros temas. Pueden presentarse en papel u *online*. Sus beneficios se centran en que permiten una preparación previa que delimite con exactitud aquello que se pretende saber y evitan la dispersión. Se pueden utilizar en grandes grupos y los datos recolectados pueden presentarse en forma de gráficas.

4. *Registros*. Son herramientas que facilitan la recopilación de información de todo tipo: anecdótica, descriptiva y de situaciones cotidianas.
5. *Proyectos*. La elaboración de proyectos permite que los participantes demuestren su capacidad para planificar, organizar y desarrollar un tema aplicando los conocimientos necesarios para construir el proyecto propuesto. De manera generalizada, el proyecto se desarrolla en un contexto real, facilitando así la evaluación de las competencias. Es una actividad que precisa tiempo de producción, con lo cual es más apta para formaciones de larga duración.
6. *Portafolios*. Es una herramienta que facilita la recopilación de evidencias de aprendizaje y la reflexión que cada participante efectúa sobre las tareas desarrolladas en la formación. El mayor beneficio de esta actividad es que permite al receptor de la formación ser consciente de su propio aprendizaje de una forma sistemática y ordenada y facilita el pensamiento crítico. La misma herramienta se utiliza como actividad de aprendizaje y como actividad de evaluación.
7. *Estudio de casos e incidentes críticos*. Considerados también como actividades de aprendizaje ayudan a profundizar, reflexionar y desarrollar un tema a partir de una situación concreta, generalmente de la vida real. Esto facilita, al igual que en los proyectos, trabajar en situaciones reales, lo cual facilita la evaluación de las competencias.
8. *Grupos de discusión*. Es una técnica que permite discutir, reflexionar o conversar de manera planificada sobre un tema a través de unas preguntas concretas planteadas *a priori*. Es un buen instrumento de recogida de información en el que intervienen grupos homogéneos, heterogéneos o mixtos. Permite a los participantes ampliar informaciones contemplando tanto las argumentaciones que se ofrecen de manera individual como las que se aportan de manera colectiva.

   En un debate puede lograrse lo mismo que a través de un grupo de

discusión pero sin estar tan organizado (preguntas elaboradas previamente y con turnos de intervención).

9. *Simulaciones*. Una simulación consiste en propiciar una vivencia simulada (lo más semejante posible a la realidad) a los participantes para que puedan analizarla y reflexionar sobre todas las perspectivas posibles. Puede desarrollarse con un tema y rol determinado o improvisado. A través de la simulación se pueden reproducir situaciones experimentadas durante la formación. Esto aportará información sobre las diferentes miradas con que se puede analizar una misma situación.

Los instrumentos que ayudarán a valorar las informaciones que se puedan recoger a través de las diferentes actividades propuestas son:

- *Escalas de valoración*. Son instrumentos que posibilitan calificar numéricamente, por grado de satisfacción o de importancia, unos enunciados o características definidas previamente.

Cuadro 5.7. *Escala de valoración por intensidad*

	Mucho	*Bastante*	*Poco*	*Nada*
XXXXX				

Cuadro 5.8. *Escala de valoración numérica*

	1	2	3	4	5	6
XXXXX						

Cuadro 5.9. *Escala de valoración por intensidad*

	Aporta documentación			*Justifica sus opiniones*			*Aporta bibliografía adecuada*		
	SÍ	NO	A veces	SÍ	NO	A veces	SÍ	NO	A veces
XXXXX									

- *Listas de cotejo o de control*. A partir de los indicadores definidos con anterioridad se formulan una serie de preguntas que permitirán identificar o reconocer aquello que queremos saber.

Cuadro 5.10. *Ejemplo de lista de control*

Lista de control o checklist
– ¿Se ha previsto una actividad de evaluación previa?
– ¿Se ha previsto interrogar acerca de las expectativas?
– ¿Se ha previsto interrogar acerca de los conocimientos previos?
– ¿Se ha previsto interrogar acerca de las habilidades necesarias para la correcta ejecución de la actividad formativa?
– ¿Se ha previsto interrogar acerca de las actitudes necesarias para una buena predisposición a la actividad formativa?
– ¿Se ha previsto organizar e interpretar la información obtenida?

- *Rúbricas*. Son guías que describen el conjunto de características de un producto o tarea, desglosando el grado de dominio que se espera del participante. Es una matriz de criterios específicos que se usa para evaluar tanto el proceso como el resultado.

  En el siguiente cuadro puede observarse un ejemplo de rúbrica utilizada para la evaluación de la elaboración de un proyecto.

Cuadro 5.11. *Rúbrica para evaluar un proyecto*

		Excelente	*Bueno*	*Correcto*	*Deficiente*
Forma	*Estructura*	Contempla todos los apartados previstos, los conecta y existe coherencia ente ellos. Tiene en cuenta una introducción y una síntesis.	Contempla todos los apartados previstos, los conecta y existe coherencia ente ellos. No tiene en cuenta una introducción y una síntesis.	Contempla todos los apartados previstos pero no los conecta entre sí. Son apartados estancos. No tiene en cuenta una introducción y una síntesis.	No contempla todos los apartados necesarios para el proyecto. Entre ellos no existe conexión. No tiene en cuenta ni introducción ni síntesis final.

		Excelente	*Bueno*	*Correcto*	*Deficiente*
Fondo	*Presentación*	La presentación es correcta, visual, bien maquetada, con esquemas, paginación. El contenido es comprensible, coherente, claro, argumentado.	La presentación es correcta, aunque poco visual, con esquemas, paginación. El contenido es comprensible, coherente, claro, pero con falta de argumentación.	La presentación es correcta, sin maquetación, con pocos o sin esquemas ni paginación. El contenido es comprensible, aunque sin argumentación.	La presentación no es visual (es densa). El contenido es incomprensible, no utiliza esquemas ni gráficos.
	Planificación	Antes de iniciar el proyecto prevé todas las fases y dibuja un cronograma detallado de su elaboración.	Antes de iniciar el proyecto prevé la mayoría de las fases y dibuja un cronograma detallado de su elaboración.	Antes de iniciar el proyecto prevé algunas de las fases y dibuja un cronograma aproximado de su elaboración.	Antes de iniciar el proyecto no prevé todas las fases y no dibuja el cronograma de su elaboración.
	Identificación del problema	Identifica diferentes problemas y los prioriza, identifica el problema principal y las posibles causas que lo provocan. Define el problema principal para que pueda ser analizado.	Identifica el problema y las posibles causas que lo provocan. Define el problema para que pueda ser analizado.	Identifica el problema y solo una posible causa que lo provoca. Define el problema sin detalles.	Identifica el problema pero no la o las posibles causas que lo provocan. No define el problema.
	Objetivos	Define los objetivos del proyecto, tanto el objetivo general como los específicos. Los objetivos generales y específicos están bien definidos y son coherentes entre ellos. Son suficientes para la amplitud del proyecto.	Define los objetivos del proyecto: generales y específicos, pero son insuficientes para la amplitud del proyecto. Existe coherencia entre los objetivos generales y los específicos.	Define los objetivos pero son insuficientes.	Los objetivos son insuficientes para todo el proyecto y no mantienen la coherencia requerida entre los generales y los específicos.

	Excelente	*Bueno*	*Correcto*	*Deficiente*
Fundamentación	El proyecto está bien fundamentado con aportaciones de autores, normativas, etc. Utiliza bibliografía y páginas web. La citación es correcta en el texto y la bibliografía. El texto y la justificación de las citas están bien hilvanados.	El proyecto está fundamentado pero el texto y las justificaciones no están bien hilvanados.	Al proyecto le falta fundamentación teórica, se han revisado pocos autores y se utiliza poca bibliografía.	El proyecto está poco o mal fundamentado. Hay pocas o ninguna referencia bibliográfica. El texto y las citas no tienen conexión.
Acciones	Las acciones contemplan todos los aspectos necesarios: qué, por qué, cómo, cuándo, dónde, quién, a quién y con qué. Justifica también el para qué.	Las acciones no contemplan todos los aspectos necesarios.	Las acciones contemplan solo algunos de los aspectos necesarios.	Las acciones no contemplan los aspectos fundamentales de los considerados necesarios.

Para saber qué instrumento es más pertinente en cada ocasión se atenderá a los siguientes argumentos:

a) *Qué se quiere evaluar*. Según lo que se quiera evaluar (satisfacción, transferencia o conocimiento) se usará un instrumento u otro.

b) *Tipo de saber*: concepto, habilidad, actitud o competencia.

c) *Quién está evaluando y para qué*: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación o evaluación.
d) *La metodología utilizada*: cuantitativa o cualitativa.

5.4.9. Agentes: ¿quién evalúa?

En relación con los agentes que realizan la evaluación no existe una única figura. Todos los agentes que intervienen en la planificación son aptos también para practicar la evaluación: planificadores, gestores, formadores, participantes, y en algunas ocasiones se pueden incorporar también revisores externos. Lo importante es que entre ellos exista una adecuada coordinación. Sin ella la evaluación puede ser repetitiva o ineficaz.

Por otra parte cuando la evaluación se hace por parte de diferentes agentes toma diversos nombres: autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

La complementariedad de todas ellas facilitará que las informaciones puedan ser más objetivas.

6
Nuevas tendencias en la formación

6.1. El *coaching* y el *mentoring*

El *coaching* y el *mentoring* son dos modalidades formativas relacionadas con el asesoramiento personalizado. En este apartado se desarrollan por separado para comprender sus objetivos y procesos, y se finaliza con una comparación que permite conocer qué fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas nos ofrece cada una de ellas.

6.1.1. El coaching

En la bibliografía especializada no existe un acuerdo unánime sobre la acepción del término *coaching*. La variedad de definiciones de la literatura pedagógica lo definen tanto como una modalidad formativa, como una metodología, una técnica, una estrategia o un proceso, si bien predomina esta última designación.

Autores como Gallwey (2013), Whitmore (2011), Higy-Lang y Gellman (2001), Dilts (2004) y Cantera (2003) definen el *coaching* como el proceso o el arte de acompañar a las personas o grupo de personas en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional. Un proceso que consiste en ayudar a los demás a descubrir su propio potencial y trazar su propio camino profesional hacia el éxito. Un proceso de aprendizaje que, liderado por un profesional, conduce al descubrimiento de las propias capacidades, valores y motivaciones. Se entiende pues por *coaching* el proceso de acompañamiento a personas o equipos de personas que pretenden mejorar de manera eficiente basándose en su propio potencial.

A pesar de que parece una ciencia novedosa y de que el término como tal no empieza a utilizarse hasta el siglo pasado, hunde sus raíces en el método

socrático. Es en el siglo XX cuando se localizan las primeras referencias al término como campo de estudio, inicialmente en el ámbito deportivo y más adelante en el ámbito educativo. La corriente del constructivismo, en la cual la interacción tiene una profunda relevancia para la adquisición de los aprendizajes, ha facilitado su desarrollo (Sánchez Miron y Boronat, 2014). La retroalimentación es la fuente principal que se utiliza para lograr que el aprendiz cambie sus actitudes y participe directamente en la construcción de la mejora.

La finalidad del *coaching* es facilitar que cada persona o cada grupo logren los objetivos que se proponen con la máxima eficacia y eficiencia a través de la interacción. Con el diálogo se logra que el aprendiz analice sus actuaciones, sus éxitos y errores. Él mismo es quien debe plantearse nuevas acciones que modifiquen los errores cometidos.

En este proceso de interacción el *coach*, profesional que lidera el proceso, tiene un rol de especial relevancia. Se define a continuación cuál es su perfil y cuáles son sus funciones.

Un *coach* no actúa como instructor sino como orientador, un guía dinamizador del proceso de aprendizaje que observa e interroga más que explicar o aportar respuestas. El *coach* provoca que el aprendiz verbalice la curiosidad que siente por aquello que hace o quiere aprender y reflexione sobre ello.

Su función es la de mantener un proceso dialéctico con el aprendiz o grupo de personas, ayudándolos a reflexionar sobre sus actuaciones e identificando su conducta frente a situaciones de estrés o de fracaso, cómo gestionan su tiempo o cómo organizan sus actividades.

Como fuentes de apoyo a la interacción, utiliza diferentes recursos como el análisis de casos (generalmente de la realidad de los aprendices) o lecturas con contenido relacionado con la temática para comentar o debatir. También pueden utilizarse situaciones narradas por los mismos agentes que pueden servir de ejemplo o punto de partida.

Las habilidades comunicativas son imprescindibles para un buen *coach.* Su capacidad para escuchar de manera activa, saber formular, preguntar o interrogar a los demás para que ellos puedan darse sus propias respuestas es indispensable, pero esta no es la única habilidad que debe poseer.

El perfil de un buen *coach* debe contemplar también habilidades sociales como la empatía y la asertividad o la capacidad para relacionarse, liderar o despertar interés y generar confianza. Forjar confianza entre *coach* y aprendiz (o grupo, por lo tanto es necesario crear un clima adecuado y relajado) es vital para conseguir la participación de todos los miembros o la sinceridad en las intervenciones (cuando hay interacción).

Son importantes a su vez las habilidades cognitivas como capacidades que le facilitarán analizar, sintetizar y observar. Observar un grupo y el circuito de relaciones que se producen en su interior, sus limitaciones, oportunidades, la influencia del contexto en sus conductas, etc. es tan importante como saber anotar en su cuaderno de bitácora aquello que ocurre durante una sesión e interpretarlo o transformarlo en un caso para analizarlo posteriormente con todo el grupo. Y aunque parezca que el diálogo y la conversación formen parte de la improvisación, la capacidad de planificar, programar y organizar son indispensables en su tarea diaria. De hecho un coach planifica sus objetivos y sus sesiones aunque el contenido de las mismas se base en que los mismos destinatarios planifiquen y organicen sus objetivos y sus acciones. Aunque es cierto que durante la interacción hay cierta espontaneidad propia de las ideas que se generan, las fases del proceso pueden seguir una guía más o menos estandarizada, lo cual nos permitirá formular y asegurarnos de alcanzar los objetivos previstos.

La planificación de un proceso de *coaching* puede resumirse en las siguientes fases:

- *Diagnóstica*: utilizando distintas técnicas e instrumentos se detectan las necesidades, expectativas e intenciones del grupo.
- *Análisis y diseño del plan*: una vez analizadas las informaciones recopiladas en la fase anterior, se definen los objetivos y se planifican las sesiones (aunque se mantenga la flexibilidad para modificarlas).
- *Acción*: durante esta fase, se dialoga, se observa, se ordenan las ideas, pensamientos y aprendizajes y se toman decisiones.
- *Evaluación*: aunque sea continuada y se efectúe durante todo el proceso, al finalizar se observan y comparan los aprendizajes adquiridos con los anteriores y se reflexiona sobre las nuevas adquisiciones de manera compartida.

Otras características o cualidades no despreciables de un buen *coach* son la sensibilidad, la paciencia, la responsabilidad y el compromiso, competencias personales y éticas que no solo benefician su labor sino que prestigian la profesión.

Estas cualidades y habilidades son las que requiere para desarrollar sus tareas, que se pueden resumir en favorecer que cada grupo identifique sus propias capacidades, funcionamiento interno, errores, que encuentre sus propias formas de generar el cambio y las aplique reflexionando sobre el proceso.

Para ello el *coach* deberá recoger expectativas, observar, crear un clima

seguro y favorable en el grupo, intervenir en el entorno para reducir las distracciones y orientar para que cada uno halle sus propios recursos.

Los ámbitos de actuación de un *coach* pueden ser múltiples, pero los más frecuentes son las organizaciones y las empresas. Las empresas son las que cuentan con mayores experiencias en esta tipología formativa (Cantera, 2003). Es a partir de estas experiencias como se puede afirmar que para que el proceso sea del todo efectivo es mejor que se lleve a cabo en el mismo entorno en el cual se da lugar el aprendizaje. Es mejor que el *coach* se desplace a la organización para intervenir en ella en el lugar y el tiempo adecuados.

El *coach* puede ser un profesional de la misma organización preparado para ejecutar esa tarea o un profesional externo. Cuando el *coach* es un profesional interno, cuenta con la ventaja de que conoce (o tiene más oportunidades de conocer) en profundidad el clima del grupo con el que actúa, así como el clima organizacional. Este conocimiento le puede beneficiar pero quizás le puede perjudicar. Ser miembro de la organización puede ser un inconveniente ya que la implicación emocional puede traicionar algunas de sus actuaciones.

Sea interno o externo, es imprescindible que conozca el entorno en el que se producen las actuaciones ya que lo que ocurre en el contexto influye en los pensamientos, acciones o relaciones entre los miembros de un grupo.

Hasta aquí se han detallado las competencias que requiere un buen *coach* y sus relaciones laborales con el contexto en el que actúa. Se abordan ahora los conocimientos que precisa para ejercer. Un *coach* no necesita ser un experto en la materia sobre la cual procura aprendizaje, no obstante, una visión amplia y profunda sobre el tema, así como el bagaje experiencial, permitirá al *coach* realizar preguntas más coherentes y pertinentes.

En definitiva, el *coaching* promueve la innovación pero la impulsa desde el interior de la propia organización pues es la única y mejor forma de que esta se consolide. Y una innovación es difícil de conseguir si no existen algunos cambios en las conductas de los integrantes de la organización. Y un cambio de conducta no se produce si no existe una sensibilización para el cambio, un análisis y un reconocimiento de que aquello que se está haciendo no es lo más adecuado. El *coaching* interviene en este proceso lento, guiado y experiencial.

6.1.2. El mentoring

Aunque en algunas ocasiones los términos de *coaching* y *mentoring* se utilicen como sinónimos, pues persiguen un mismo objetivo, el aprendizaje de los aprendices y los procesos que siguen para conseguirlo son diferentes.

Se entiende por *mentoring* aquella situación de aprendizaje que se establece

entre un experto en su ámbito profesional (mentor) y un aprendiz (mentorizado) con el objetivo de que este último adquiera conocimientos y competencias necesarias para el ejercicio de su profesión. Es un proceso en el que se comparten experiencias, conocimientos, habilidades y también emociones y actitudes en un entorno propio del lugar de trabajo.

El *mentoring* es un proceso que facilita al aprendiz adquirir autonomía profesional de manera lenta pero segura.

Son muchos los profesionales que finalizan sus estudios y se incorporan al trabajo sin posibilidad de haber practicado ninguna de las habilidades supuestamente adquiridas durante su titulación. Por otra parte, la relación de los conocimientos adquiridos con el entorno o la crítica reflexiva frente a ciertas actitudes no tienen un lugar en la formación inicial. Es por ese motivo que el *mentoring* adquiere relevancia en el periodo de transición entre la finalización de los estudios y la entrada al mundo laboral o durante los primeros años de experiencia profesional.

Entre los objetivos principales del *mentoring* destacan:

- Proporcionar aprendizajes a través de una actividad formativa en la que la práctica forma parte del contenido.
- Formarse a partir de las necesidades en situaciones reales.
- Desarrollar procesos de aprendizaje y competencias tanto personales como profesionales que puedan ser transferidas al lugar de trabajo.
- Asesorar en el mismo contexto en el que se desarrollan las situaciones de aprendizaje.
- Adquirir hábitos reflexivos sobre la práctica a partir de las rutinas reflexivas en cada una de las actuaciones diarias.
- Desarrollar una mayor implicación y compromiso de los aprendices desde el principio.
- Lograr profesionales autónomos y con mayor seguridad.
- Conseguir una mayor cooperación profesional, que puede permanecer una vez finalizado el proceso de mentoría.

Para conseguir estos objetivos, el *mentoring* se desarrolla en el lugar de trabajo. Mentor y mentorizado comparten todas las situaciones posibles y antes, durante o después deliberan sobre algunas de las acciones que consideran más representativas. Para ello, el mentor dialoga, interroga, explica en voz alta lo que hace y responde a las dudas del aprendiz o lo interroga para que el mismo aprendiz las pueda contestar. El mentor actúa como modelo que, aunque no sea el ideal, sirve como referente.

La mentorización ofrece la posibilidad de participar en una formación integral ya que con ella el participante aprende nuevos conocimientos y consolida los conocimientos anteriores de manera contextualizada. En este proceso de aprendizaje adquiere nuevas habilidades y fortalece las ya logradas con anterioridad puesto que se practican bajo seguimiento tutorizado. También le proporciona la posibilidad de observar actitudes de modelos ofrecidos por el mentor u otros profesionales del mismo entorno. En esta actividad formativa se promociona la reflexión crítica además de la consecución de estrategias para aprender a aprender, lo cual podrá mantener o mejorar a lo largo de toda su vida.

Son muchas las oportunidades que provee este proceso de aprendizaje. Además de las expuestas, otra gran ventaja es que los aprendizajes no se transmiten únicamente de forma oral y se recuerdan, sino que se practican y se demuestran. Teniendo en cuenta que las competencias se adquieren y se demuestran en la práctica (Tejada, 2011), el proceso de mentoría es un proceso muy importante para su consecución. Un papel destacado en este proceso es el del mentor, que es figura clave en esta acción.

Las habilidades básicas que debería poseer un mentor para ejercer bien su trabajo son diversas, y entre ellas están las habilidades comunicativas. La escucha activa y la comunicación dialógica que promueve la interacción son componentes importantes para un mentor. La comunicación no verbal toma una especial relevancia ya que la convivencia tan cercana permite trasladar sensaciones que difícilmente se pueden dar en otras situaciones. La empatía, la paciencia y la comprensión, la asertividad ante determinadas situaciones que son propias de cualquier aprendiz son totalmente necesarias para que este se sienta motivado, siga aprendiendo y pregunte tanto como sea necesario.

El diálogo y la reflexión a través de la interacción son básicos en un mentor, pero las habilidades comunicativas quizás no sean las prioritarias. Las habilidades sociales son en este caso fundamentales. Es vital que entre el mentor y el aprendiz exista una buena relación, ya que sin ella se dificulta el aprendizaje, se forman obstáculos a los aprendizajes. Las percepciones de ambos (mentor y mentorizado) son muy importantes para que la relación fluya adecuadamente. En este sentido, tanto las habilidades comunicativas como las habilidades sociales permitirán al mentor observar si su aprendiz tiene dificultades o debilidades y saber qué tipo de apoyo será el que mejor le ayude a superarlas.

Sin catalogarlas en orden de importancia, existen otras habilidades que un mentor debe poseer y son la capacidad de observar al aprendiz para saber cuándo tiene una dificultad o cuándo necesita un apoyo complementario. Y aunque las situaciones de aprendizaje surgen de la cotidianidad, tener la facultad de crear

situaciones de enseñanza utilizando el contexto o saber adaptarse a situaciones que emergen del triángulo de relaciones entre el mentor, el aprendiz y el entorno es también importante en el desarrollo adecuado de todo el proceso.

Y para finalizar, cabe identificar un aspecto que, a pesar de que no acostumbra a tener un lugar en la descripción de los procesos formativos, vale la pena destacar. Hace referencia a las habilidades o actitudes relacionadas con la ética profesional y que se traducen en prudencia, confidencialidad y el saber dónde situar los límites entre un mentor y su aprendiz. Las relaciones continuas dan lugar a situaciones muy dispares en las que las emociones y la sensibilidad tienen un papel desatacado. En este caso, el autocontrol basado en el autoconocimiento es fundamental para el mantenimiento adecuado de las relaciones.

Una vez identificadas las habilidades y actitudes que debería poseer un mentor, cabe mencionar también todo lo relativo a sus conocimientos. El mentor es un experto en el campo disciplinar que mentoriza, por eso se le escoge como mentor. Pero ni los conocimientos ni la experiencia son suficientes. El mentor debe alertar al aprendiz de lo que considera importante, debe utilizar estrategias analíticas y reflexivas para que el aprendiz comprenda por qué hace lo que hace.

Para que el aprendiz alcance los objetivos de aprendizaje propuestos, el mentor prepara las sesiones de mentorización y planifica la actividad formativa teniendo en cuenta unas mínimas fases:

- Una *primera fase* en la que el objetivo se centrará en tres puntos:
  1. Establecer una relación de confianza entre mentor y mentorizado.
  2. Detectar los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias del aprendiz.
  3. Planificar conjuntamente los objetivos de aprendizaje y la metodología. La misma planificación contemplará la forma y los momentos en que se realizará el seguimiento de los aprendizajes. El plan de trabajo se revisará durante todo el proceso. Si se considera necesario, se puede escribir una carta de compromiso en la que los implicados se comprometen a unas labores determinadas para lograr los objetivos propuestos.

- Una *segunda fase* en la que aprendiz y mentor conviven en situaciones reales de aprendizaje, y ambos observan, reflexionan y dialogan durante y después para verbalizar algunos de los procesos o conceptos importantes que surgen durante el espacio de aprendizaje. Ello facilitará que el aprendiz se haga consciente de todo aquello que

aprende y la forma en que lo aprende.

- Una *tercera fase* en la que el mentor delegará alguna de las acciones que le serían propias para que las ejecute el aprendiz. Tras cada actuación se analizarán los éxitos y errores cometidos durante la situación de aprendizaje. Esto se reiterará cada vez en mayor proporción hasta que el aprendiz obtenga mayor seguridad, cometa menos errores y logre adquirir la máxima autonomía en las tareas. En esta fase el seguimiento del mentor, la confianza entre ambos y la asertividad que el mentor utilice al comunicar sus éxitos y errores son imprescindibles. Finalmente, el aprendiz será capaz de verbalizar aquello que ha aprendido y compararlo con aquello que había planificado aprender.

Dado que una de las finalidades principales es formar profesionales autónomos, es importante que las orientaciones que ofrece el mentor contemplen un acompañamiento que poco a poco vaya delegando tareas de forma justa para que el aprendiz pueda aceptar los retos que se le proponen y no se cree dependencia de que el mentor apruebe o desapruebe sus acciones.

Aunque se hayan dibujado estas tres fases, las relaciones que fluyen en el proceso de mentorización son tan complejas y dinámicas que es difícil separarlas. Se podría apuntar que, orientativamente, se focalizan en estas tres etapas descritas pero ello no influye en que algunos momentos pueden solaparse o formar parte de una única trayectoria.

La mentorización puede llevarse a cabo en todos los ámbitos profesionales y educativos. Las prácticas tutorizadas en centros escolares por parte de estudiantes de formación del profesorado o los médicos residentes en los hospitales deberían ser ejemplos de mentorización, aunque no siempre lo son. En la universidad existen experiencias que sustentan la valía de esta modalidad formativa; no obstante, en muchas ocasiones esta se lleva a cabo de forma no intencionada, con lo que la mitad de su potencial se desaprovecha.

En algunos casos los mentores reciben formación para planificar y evaluar el seguimiento que realizan a sus aprendices, en otras ocasiones la formación a través del *mentoring* surge de la necesidad de establecer una relación entre un experto y uno o más aprendices para recibir sus orientaciones, experiencias y consejos. De ahí emerge un plan de trabajo sistemático que favorece el acompañamiento.

El aprovechamiento del *mentoring* se sustenta en la toma de consciencia de los aprendizajes que obtiene el aprendiz. A pesar de ello, no todos los mentores tienen clara cuál es su función, algunos confunden la empatía con la simpatía o

se muestran demasiado rígidos con los errores de los mentorizados o tienen dificultad para delegar pues no hallan el momento de hacerlo.

6.1.3. Similitudes y diferencias entre coaching *y* mentoring

Aunque se hayan planteado dos procesos formativos por separado, entre el *coaching* y el *mentoring* existen ciertas similitudes aunque también algunas diferencias. En este apartado se dibuja la comparación entre los dos procesos, así como algunas cuestiones que pueden orientar sobre cuál de los dos utilizar para cada ocasión en particular.

Cuadro 6.1. *Comparativa entre los procesos formativos del* coaching *y el* mentoring

		Coaching	*Mentoring*
Competencias	Habilidades comunicativas	Sabe escuchar y preguntar. Promueve el diálogo y la conversación dialógica. Promociona la autocrítica.	Promueve el lenguaje dialógico. El lenguaje no verbal es tan importante como el verbal. Suscita la reflexión.
	Habilidades sociales	Empatía, asertividad, tolerancia, liderazgo.	Empatía, asertividad, tolerancia, autocontrol en las relaciones, liderazgo.
	Habilidades cognitivas	Observar, analizar, sintetizar, reflexionar.	Observar, analizar, sintetizar, reflexionar.
	Actitudes éticas	Compromiso, colaboración, responsabilidad.	
Conocimientos	Disciplinares	No precisa ser un experto.	Es un experto.
	Pedagógicos	Es beneficioso pero no es necesario.	Es necesario.
Objetivos		Adquirir aprendizajes. Mejorar el rendimiento global. Cambiar las actitudes para conseguir la mejora de la organización por los mismos profesionales internos.	Adquirir conocimientos y competencias en el contexto. Configurar profesionales autónomos y reflexivos en la práctica.
Funciones		Preguntar, provocar la reflexión o la duda para conseguir seguridad y motivar.	Ser un buen modelo, acompañar, orientar, aconsejar, delegar, provocar la reflexión, asesorar.
Modalidad formativa		Formal e intencionada.	Puede ser formal o informal, intencionada o no.
		Formación individual o grupal.	Formación individual.
		De corta duración.	Generalmente de larga duración.

6.2. Formación y emprendimiento

La promoción de nuevos proyectos y el fomento del espíritu emprendedor en las organizaciones son retos a los que debe responder la formación. Hoy, el fenómeno de la globalización de la economía pone el acento, más que nunca, en la competitividad y la productividad provocando ajustes estructurales que exigen una mayor flexibilidad contractual y consecuentemente una elevada volatilidad en los lugares de trabajo (Murga y Quiciós, 2006). Se ha pasado de una economía gestionada *(management economy)* donde las grandes empresas tenían un papel predominante a una economía emprendedora *(entrepreneurship economy),* donde las pequeñas empresas, y en concreto los emprendedores, determinan las fuentes de ventaja competitiva (Pablo y García, 2006; Torrent *et al.,* 2012). Además de ello, las organizaciones y empresas están exigiendo a sus trabajadores competencias que hasta hace poco no se contemplaban en la formación. Ejemplo de ello son la reflexividad, el rigor, el pensamiento divergente, la iniciativa y toma de decisiones, el liderazgo o el trabajo en equipo. Estas competencias, determinantes en la acción de emprender, no son solo comportamientos de orden cognitivo sino que se manifiestan como auténticas formas de ser y requieren ser incluidas de manera transversal en la formación que se imparte en diferentes ámbitos (Rué, 2009). Formar la capacidad de emprendimiento de las personas, ayudándolas a convertirse en profesionales creativos y capaces de afrontar y resolver situaciones divergentes y azarosas, es un reto de gran envergadura en el marco de las organizaciones.

Este apartado recoge un análisis del fenómeno del emprendimiento en función de tres ejes: histórico, conceptual y práctico.

- En primer lugar, se incluye una breve delimitación histórica del fenómeno, analizando su origen y los motivos que han hecho del emprendimiento un campo consolidado de práctica, estudio y desarrollo.
- En segundo lugar, se realiza un ejercicio de clarificación conceptual dirigido a resituar las características esenciales del emprendimiento como fenómeno, proceso y competencia.
- Finalmente, se recogen orientaciones metodológicas y propuestas de intervención para la formación en materia de emprendimiento.

6.2.1. Origen y breve recorrido histórico

En los últimos años, el fenómeno del emprendimiento ha aparecido súbitamente en nuestras sociedades como si se tratara de un movimiento cultural. Se reivindica, con insistencia, desde diferentes esferas y con un amplio rango de

objetivos y propósitos. Han aumentado también las acciones, instituciones, unidades y servicios volcados en apoyar el espíritu emprendedor. Sin embargo, el emprendimiento como práctica y como motor de desarrollo de las sociedades es un fenómeno longevo que prácticamente ha existido a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Cualquier avance profesional, científico o tecnológico responde siempre a la iniciativa de una persona, grupo o institución que decide emprender y tomar las riendas de un proyecto o innovación de cara a mejorar o transformar una realidad concreta. Por tanto, a efectos prácticos, el emprendimiento tiene una extensa historia. En el plano académico, empieza a ocupar un lugar privilegiado cuando se descubre su vínculo con el desarrollo económico y con la mejora de las condiciones de vida de las personas.

El origen del término "emprendedor" *(entrepreneur)* se sitúa a mediados del siglo XVIII, y se atribuye al economista francés Richard Cantillon (1680 aprox.-1734), quien lo utilizó para definir a aquellas personas que tomaban la responsabilidad de iniciar y llevar a término un proyecto (o actividad empresarial) en un contexto de incertidumbre (Tarapuez y Botero, 2007; Alonso y Galve, 2008; Dana, 2011). Para Cantillon, el emprendedor era una persona que compraba un producto a cierto precio para revenderlo a un precio incierto, asumiendo los riesgos derivados de esa actividad. Más tarde, Jean Baptiste Say (1767-1832) definía a los emprendedores como aquellas personas que movilizaban recursos desde zonas de bajo rendimiento a zonas de alta productividad. Hablaba de los *entrepreneurs* como individuos innovadores, previsores, con una elevada capacidad de liderazgo, capaces de asumir riesgos y de planificar y evaluar proyectos. Otros autores han realizado aportes significativos en torno a la figura y empresa del emprendedor, fundamentalmente respecto al desarrollo de la teoría económica (véase Tarapuez y Botero, 2007).

Sin remontarse en exceso en el tiempo, cabe señalar que el fenómeno del emprendimiento ha sido ampliamente tratado en la literatura especializada desde diferentes perspectivas y en diferentes ámbitos, lo que demuestra su carácter heterogéneo e interdisciplinar. Abundan los estudios realizados desde la perspectiva de la teoría económica y centrados fundamentalmente en la función empresarial (Alonso y Galve, 2008; Julien, 2007; Carree y Thurik, 2010; Henry y Bruin, 2011; Webb, Bruton, Tibanyi y Ireland, 2013), seguidos de estudios procedentes del ámbito de la Psicología (Moriano, Palací y Trejo, 2001), de la Sociología (Levie, 2007; Bosma y Schutjens, 2011; Loveridge *et al.* 2012) y, recientemente, de la Educación (European Commission, 2012; Simón, 2013).

De igual manera, la actividad emprendedora tiene cabida en muchos ámbitos profesionales. Aunque se orienta principalmente a la creación y regeneración de

empresas y a la potenciación de la actividad económica, existen también interesantes iniciativas procedentes del ámbito social y educativo. Ejemplo de ello es la diversidad de proyectos sociales sostenibles que se han desarrollado en los últimos tiempos, algunas iniciativas de transformación y mejora de las realidades sociales y educativas, el impulso de nuevas reformas y la creación de estructuras, servicios y programas de apoyo al desarrollo social y educativo. Finalmente, en el ámbito de la investigación o creación intelectual, se suelen considerar emprendedoras aquellas iniciativas que apuntan a crear productos con valor social o comercial y que tratan de vincular las instituciones académicas con su entorno social y económico (Echerman, 2011).

6.2.2. Delimitación conceptual

Aunque la iniciativa emprendedora se presenta como un tópico común en la investigación económica, social y educativa y como un fenómeno que avanza a un ritmo vertiginoso en los ámbitos político y práctico de nuestras sociedades, en la literatura no se encuentra una definición unánime. No existe una única manera de entender la acción de emprender y, en consecuencia, las conceptualizaciones son diversas.

En general, el término emprendimiento *(entrepreneurship)* designa la práctica de impulsar nuevas organizaciones, revitalizar organizaciones maduras e innovar creando nuevos negocios y proyectos en respuesta a la identificación de nuevas oportunidades (Bojica y Fuentes, 2008). Incluye creatividad, innovación, asunción de riesgos, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos. Como plantea Echerman (2011:6) al referirse a los emprendedores:

> Toda acción humana implica la respuesta creativa a problemas que se le presentan, sin embargo, existen hombres que se adelantan a los problemas y ofrecen soluciones innovadoras a los mismos. A esta característica del ser humano se le llama emprendimiento. En forma sintética, se puede llamar emprendimiento a toda acción social por la cual los individuos demuestran competencias para identificar oportunidades (expresadas en problemas, necesidades y/o carencias) en cualquier ámbito, deciden voluntariamente hacerse cargo de las mismas y gestionan diversos recursos con la finalidad de desarrollar soluciones de valor, éticas, factibles y perdurables.

Tres son las características que, a grandes rasgos, definen la acción de emprender. En primer lugar, la actividad emprendedora requiere una *identificación* y un *análisis* de *necesidades y oportunidades*. Implica la visión de reconocer oportunidades donde otros ven caos, contradicción y confusión (Kuratko y Hodgetts, 2004). Se trata de responder no únicamente a aquello que es necesario en un ámbito de actuación concreto, sino de percibir con acierto que

aquellas acciones de cambio y transformación que se pretende emprender implican beneficios de diferente índole para la sociedad, en una organización, y en último término para la propia persona emprendedora. En segundo lugar, las acciones emprendedoras presumen de cierto *carácter innovador*. El emprendedor es un catalizador del cambio. Identifica oportunidades para transformar y consigue los recursos que necesita para ello. Sabe también utilizar eficazmente los recursos obtenidos. En tercer y último lugar, el éxito de cualquier actividad emprendedora requiere *estrategias sistemáticas de gestión* como la planificación, organización, seguimiento y evaluación, es decir, estrategias que permitan al emprendedor alentar, consolidar o extender un proyecto u organización, contribuyendo además de manera significativa al desarrollo de la sociedad.

El emprendimiento puede entenderse como un subconjunto de la ocupabilidad y empleabilidad. El término *employability* procede de las palabras *employment* (empleo) y *hability* (habilidad) y es la habilidad para conseguir o conservar un empleo. Se define como "un conjunto de logros-habilidades, modos de comprender y atributos personales que hacen que los individuos puedan tener más posibilidades de obtener empleo y tener éxito en las profesiones escogidas" (Yorke, 2006:8).

Echeverría (2008:96) habla de la empleabilidad para referirse a los aspectos que caracterizan a un individuo en situación favorable respecto al mercado laboral. "La empleabilidad depende por una parte de la capacidad de adecuación a un mercado de trabajo en constante cambio y, por el otro, de la capacidad para situarse favorablemente ante las oportunidades de empleo. Es esta predisposición para encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo o pasar de uno a otro, obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional la que muchas veces marca la diferencia entre dos personas con idéntica cualificación profesional." Según la noción de Echeverría, la empleabilidad se circunscribe a la obtención y permanencia en un empleo, concepción que además contempla tanto la posibilidad de encontrar empleo (empleabilidad externa) como la capacidad de no perderlo y evolucionar en el plano profesional, conservándolo en las condiciones más favorables para el sujeto (empleabilidad interna).

6.2.3. Formar para emprender

Por todo lo anterior, la formación en emprendimiento debería convertirse en una estrategia y herramienta básica permanente y no solo ser aplicada en tiempos de crisis, ya que se relaciona especialmente con la capacidad de los sujetos para

hacer frente a la incertidumbre y la complejidad. Los emprendedores pueden manifestar características y comportamientos diferentes entre sí. No es un rasgo estable que diferencie a los individuos en todas las circunstancias. La competencia emprendedora incluye conocimientos, habilidades, comportamientos y motivación. También cuestiones valorativas y afectivas importantes. Así lo muestran Moriano, Trejo y Palací (2001) en un estudio dirigido a determinar qué valores personales alientan la conducta emprendedora. Los emprendedores dan más importancia a disfrutar de aquello que hacen, por lo que una de las razones por las que crean su propia empresa o trabajan de forma independiente tiene que ver con poder realizar aquello que realmente les agrada.

Pese a que las personas emprendedoras no constituyen un grupo homogéneo, inalterable y estático, poseen siempre algunas de las siguientes destrezas y actitudes:

Cuadro 6.2. *Destrezas y actitudes del espíritu emprendedor según el programa Educación y Formación 2010 de la Comisión Europea*

Espíritu emprendedor	
Destrezas	*Actitudes*
– Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar, y anotar. – Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos. – Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo. Ser capaces de identificar las virtudes y defectos de uno mismo. – Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios. – Habilidad para evaluar y arriesgarse en la medida de lo necesario.	– Disposición para mostrar iniciativas propias. – Actitud positiva hacia el cambio y la innovación. – Disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de capacidades emprendedoras, por ejemplo en el hogar, en el trabajo y en la comunidad.

Algunos de estos atributos pueden ser inconscientes, innatos, mientras que otros se adquieren a lo largo del proceso de aprendizaje y formación. Para Kochadai (2012), la capacidad de emprender requiere tres tipos de competencias:

Cuadro 6.3. *Competencias básicas del emprendimiento (Kochadai, 2012:57)*

Competencias actitudinales	*Competencias comportamentales*	*Competencias de gestión*
– Autoconfianza – Autoestima – Afrontar el fracaso – Tolerancia ante la ambigüedad – Rendimiento – Preocupación por una elevada calidad – *Locus* de control	– Iniciativa – Acción ante la oportunidad – Persistencia – Asertividad – Necesidad de logro – Necesidad de autonomía Asunción de riesgos – Empuje y energía – Innovación – Creatividad	– Búsqueda de información – Planificación sistemática – Resolución de problemas – Persuasión – Establecimiento de objetivos y perseverancia – Competencias comunicativas – Conocimiento técnico – Habilidades sociales

Por los contenidos que configuran la competencia emprendedora, la formación en este campo presenta una gran complejidad. Como se comentaba anteriormente, el emprendimiento requiere identificar tanto problemas como oportunidades de crecimiento y gestionar los recursos disponibles para dar respuesta a la nueva situación. Es un proceso incierto, en el que influyen múltiples elementos de orden social y económico, técnico y organizativo, personal, cultural y contextual. Estos elementos no se presentan como aspectos inalterables a lo largo del tiempo ni todos ellos se manifiestan de la misma manera en todas las organizaciones. Esto explica la dificultad de formar en emprendimiento. No se puede establecer un único patrón del proceso emprendedor ni esperar que los participantes de la formación asimilen un conjunto de técnicas y procedimientos asociados a ese patrón y servibles para cualquier situación y contexto en el que se pueda emprender.

Para que la formación en emprendimiento dé buenos resultados y se convierta en una estrategia interna de desarrollo en las organizaciones, deben considerarse factores como los objetivos, contenidos y metodologías de formación, que deben adaptarse al tipo de colectivo que participa en la formación. El perfil y las necesidades de formación son particularmente diferentes según se trate de empresarios, directivos, profesionales de la administración pública, profesorado o alumnado universitario. Por ello, los cursos estándar sobre emprendimiento, que tanto abundan en la actualidad, están abocados al fracaso precisamente por no ajustarse a las características de los participantes.

Una formación en emprendimiento que logre aprendizajes significativos y de

gran envergadura es aquella que se sitúa en los contextos profesionales de los participantes, considerando estos contextos como condicionantes que posibilitan o inhiben el proceso de emprender. Modalidades como el *coaching* o el asesoramiento, que acompañan a las personas a lo largo del proceso emprendedor ofreciéndoles todo el apoyo necesario, pueden dar buenos resultados de aprendizaje a la vez que impulsar el desarrollo de nuevas ideas y proyectos en las organizaciones.

También es posible promover el emprendimiento entre las personas potenciando la creatividad, conduciéndolas a situaciones en las que deban asumir ciertos riesgos y promoviendo la capacidad de identificar nuevas oportunidades de crecimiento en su entorno. Por otro lado, otras cuestiones como la habilidad de asociarse o trabajar en red, el saber comunicar para persuadir o compartir una idea, la capacidad de gestionar un proyecto o el mismo liderazgo pueden ser también objeto de formación y contribuir a la capacidad de emprendimiento de los individuos. El emprendimiento es un fenómeno multidimensional y pluricompetencial. Pueden existir actividades de formación que tomen el fenómeno de manera general como contenido básico de la formación o bien actividades que, centradas en otros tópicos como los anteriormente descritos, acaben también por ayudar a una persona a emprender en su ámbito laboral, académico o personal.

Otra cuestión diferente es trabajar el emprendimiento de manera transversal, es decir, enseñar una materia o contenido concreto desde la perspectiva emprendedora. Como tema transversal, el emprendimiento puede convertirse en un centro de interés en torno al cual se aborden los contenidos propios de una acción formativa. En estos casos, el emprendimiento entrecruza las materias curriculares y se convierte en un pretexto para profundizar en ellas y para comprender cómo las mismas se manifiestan en un proceso emprendedor.

En este ámbito, es necesario utilizar métodos y estrategias didácticas que involucren a los sujetos participantes de manera activa. El formador debe actuar como guía y asesor. Su papel debe ser el de conducir a los asistentes a situaciones en las que puedan recibir información tanto de los procesos de emprendimiento como de los contenidos en torno a los que se desea emprender; debe también incentivar la capacidad creadora y animar a los asistentes a buscar alternativas de mejora y recursos que los ayuden a convertirlas en realidad. En definitiva, se trata de promover nuevos aprendizajes mediante la experimentación.

Finalmente, igual de complejo es establecer criterios claros para evaluar la incidencia de los programas de formación en los participantes. ¿Cómo evaluar la capacidad de iniciativa? ¿Y la tolerancia ante la ambigüedad? Conocer los

efectos de la formación en emprendimiento requiere una evaluación diferida en el tiempo que ofrezca información acerca de cómo los asistentes intervienen en la organización haciendo uso de los contenidos de la formación. Para saber qué valoran realmente los participantes y cuáles son sus actitudes emprendedoras una vez finalizada la formación, no queda más opción que observar el comportamiento de cada uno de ellos en situaciones de emprendimiento.

La formación en emprendimiento puede entenderse de diversas maneras en función de cuál sea el objeto o contenido concreto de la formación. Una distinción interesante es la de Marvez (2011), que señala cuatro acepciones:

- *Formar para el emprendimiento (educating for entrepreneurship),* se trata de formar a un emprendedor, es decir, a un sujeto con iniciativa, capaz de proyectar nuevas ideas en la realidad de las organizaciones, crear nuevas empresas o negocios, estimulando el proceso emprendedor y ofreciendo las competencias y herramientas necesarias para tal fin.
- *Formar acerca del emprendimiento (educating about entrepreneurship),* se centra en ofrecer información sobre el emprendimiento como fenómeno. Incluye además todas aquellas actividades de sensibilización o motivación respecto el tema.
- *Formar en emprendimiento (educating in entrepreneurship),* se dirige a que las personas sean más emprendedoras en sus lugares de trabajo y en el contexto de sus organizaciones. También a que las personas sean cada vez más autónomas en su formación y proceso de desarrollo profesional.
- *Formar a través del emprendimiento (educating through entrepreneurship),* se trataría de utilizar el proceso de emprender para que los asistentes adquieran una mayor comprensión de lo que es un negocio y las habilidades y competencias para llevarlo adelante.

Con frecuencia, estas perspectivas coinciden en una misma actividad formativa. Por ejemplo, es prácticamente imposible formar en o para el emprendimiento sin formar acerca del emprendimiento. Sin embargo, tomadas de manera independiente, conducen a resultados de aprendizaje de diferente índole y alcance. La formación en emprendimiento sería la perspectiva más contextualizada y posibilitaría aprendizajes locales y situados, al tomar los contextos profesionales de los participantes como referentes ineludibles desde los que partir en la formación y en los que actuar a lo largo de la misma.

En el otro extremo se ubica la formación acerca del emprendimiento, en este

caso dirigida a ofrecer información y dar a conocer el fenómeno del emprendimiento y motivar a los individuos a implicarse en la creación de negocios y nuevos proyectos. De las cuatro, sería la perspectiva más descontextualizada ya que se interesa en transmitir aspectos conceptuales y de procedimiento asociados a la acción de emprender y mostrar procesos emprendedores que han resultado ser exitosos en otros contextos.

La formación para y a través del emprendimiento ocuparía un lugar intermedio en cuanto al grado de adecuación de los contenidos y metodologías a las realidades concretas de los participantes. Así, la primera trata de formar a individuos en emprendimiento para que sepan actuar en el momento que tengan que iniciar un nuevo proyecto o negocio. Y la última toma el emprendimiento como pretexto para trabajar cuestiones asociadas al impulso de nuevos negocios y al funcionamiento general de las organizaciones.

Otra cuestión que merece la pena explorar es la de los métodos y estrategias de formación. En el ámbito del emprendimiento, todavía abundan las sesiones expositivas y conferencias de expertos, cursos, jornadas y seminarios. Como estrategias de aula, las más frecuentes son la exposición oral, los estudios de caso, las discusiones de aula y la lectura y análisis de documentos escritos. Gran parte de estos métodos se consideran tradicionales y pasivos porque relegan a los participantes a adoptar un papel secundario en los procesos de formación. Además de ello, según el enfoque que adopten, pueden implicar ciertos peligros.

En ocasiones, tienden a estandarizar la acción emprendedora y presuponen que los asistentes podrán extrapolar los comportamientos trabajados en el aula a una variabilidad de circunstancias y situaciones, presentes o futuras. Pero en realidad, cada individuo es un ser único y los contextos de actuación son tan diferentes que lo que puede funcionar en un caso puede no hacerlo en otro de características relativamente similares.

Acostumbran a idealizar la figura del emprendedor o determinados modelos de emprender, aquellos que conoce el formador o que coinciden con los casos más trabajados o populares en determinados ámbitos. De este modo, se olvida que no existe un comportamiento emprendedor ideal que esté por encima de los demás. Dependerá de las circunstancias y características concretas de cada situación.

Finalmente, es común que presenten la acción emprendedora como la solución a todos los problemas de los individuos, a la crisis económica y al actual inmovilismo empresarial. Emprender implica riesgos y no todas las personas acabarán convirtiéndose en emprendedores de éxito pese a la formación especializada en la que participen. A ello se une el hecho de que existen contextos que inhiben el cambio o cualquier tipo de innovación

independientemente de las cualidades que posea el emprendedor. Estos aspectos no siempre son suficientemente abordados desde la formación.

Una manera de sortear estos peligros pasa por adaptar la formación, lo máximo posible, a las características de los participantes, haciéndoles conocedores de sus potencialidades y de sus necesidades y ayudándoles a detectar las opciones que tienen de emprender en su contexto más próximo. Las necesidades de formación de un profesional experto, con años de experiencia en una organización concreta, difieren de las necesidades de un profesional novel que justo acaba de iniciar su carrera profesional. Como es natural, la formación en emprendimiento será diferente en cada uno de los casos. Pero en ambos es posible enfocar la formación a la resolución de aquellos problemas que encuentran a la hora de emprender, ya sea en una situación real o simulada, ayudándoles a trazar un plan de acción para ir avanzando en la asunción del proyecto que desean implementar. Se trata de conducir a los participantes a situaciones en las que deban enfrentarse a la incertidumbre y a la complejidad y en las que puedan poner en práctica las competencias que conforman el espíritu emprendedor.

Por otro lado, la formación en emprendimiento debe promover contextos de aprendizaje autónomo y cooperativo. Es decir, debe fomentar el desarrollo de acciones de aprendizaje individuales, de reflexión sobre la práctica, de estudio individual y de reconocimiento de los conflictos, problemas y contradicciones que surgen en la realidad concreta de cada uno de los participantes. Pero esta fase de construcción personal debe acompañarse también de momentos de intercambio con otros profesionales en torno a la actividad emprendedora. Por ello, el trabajo colaborativo se convierte en una buena alternativa para conocer la práctica de los demás, compartir dudas y problemas y alcanzar mayores cotas de colegialidad entre profesionales que pertenecen a ámbitos relativamente similares.

Las consideraciones anteriores apuntan a la necesidad de introducir metodologías más experienciales y participativas en la formación en emprendimiento. Las actividades de simulación, la constitución de comunidades de práctica o grupos de trabajo, la elaboración de proyectos o planes de acción, talleres prácticos o visitas guiadas se presentan como alternativas metodológicas de gran valor en este ámbito y como opciones aún por explorar en la formación de emprendedores.

6.3. La formación *online*

En las últimas cuatro décadas, la formación *online* se ha conformado como una tendencia de gran calado dentro del amplio espectro de ámbitos profesionales vinculados a la formación. Como área específica, requiere personas formadas *ad hoc* en algunas competencias y habilidades que, aunque pueden ser compartidas con la formación presencial, algunas requieren una formación especializada.

La demanda de formadores que desarrollen su tarea docente en modalidad semipresencial o virtual ha ido en aumento, y la explosión de las 2.0 y su incorporación a la formación *online* requieren nuevas maneras de enfocar la docencia en estos entornos. Hoy ya no es posible diseñar y desarrollar la formación *online* trasladando el tradicional esquema de la formación presencial a un aula virtual, sino que se requiere una conceptualización adaptada a unos formatos, un lenguaje y unas dinámicas propias. Y, a la vez que el esquema no puede ser el mismo, tampoco lo pueden ser las funciones, habilidades y tareas que el formador *online* desarrolla en su práctica docente. De hecho, al igual que en la presencialidad, el formador constituye uno de los factores clave para la culminación exitosa de una acción formativa *online.* Que el formador conozca y ponga en marcha las singularidades y habilidades específicas de la función docente en la modalidad *online* será clave para garantizar su éxito.

6.3.1. Hacia una nueva formación online

La formación *online* en España ha tenido en la educación universitaria (de grado y posgrado) y en la formación en las organizaciones sus principales campos de actuación. De forma creciente y consolidada, la tutorización de acciones formativas *online* ya no recae en manos de formadores presenciales transferidos a la formación *online,* sino que cada vez más se diseña e imparte por parte de formadores especializados (tengan o no experiencia previa en formación presencial).

Este cambio viene motivado por una nueva visión de la formación *online* de manera que, como se mencionaba anteriormente, ya no puede concebirse como una traslación mimética de los patrones y la secuencia didáctica propia de la formación presencial, sino que requiere una aproximación distinta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los factores que han propiciado este cambio de rumbo son:

1. *Una formación centrada en los participantes y en lo que desean conseguir*. Posiblemente a consecuencia de las necesidades y del perfil de muchos de los participantes de la formación *online* (búsqueda de resultados más inmediatos, complementariedad a una formación previa existente, heterogénea gestión personal del tiempo

de dedicación, etc.), la formación *online* ha virado su atención hacia el participante. Esto implica situarlo en el centro del proceso formativo, atendiendo de forma más cuidadosa a sus experiencias previas, sus intereses, sus mecanismos de aprendizaje, etc.

Desde esta perspectiva, una de las ventajas de la formación *online* es que puede atender mejor a estas demandas y actuar de forma más individualizada, singularizando los contenidos según el perfil de cada participante y articulando actividades de aprendizaje a distintos niveles. Iniciativas como el *microlearning* (Hug, 2005) apuestan, precisamente, por articular píldoras de formación *online* cortas, que puedan ser "consumidas" en cualquier momento, sobre cualquier contenido y totalmente adaptadas a las necesidades de cada individuo.

En un contexto de aula virtual, la comunicación interpersonal entre formador y participantes puede ser más estrecha, aportando el primero material, información, actividades complementarias, etc., que puedan adaptarse mejor a las demandas de los destinatarios. Esto requiere un perfil de formador diferente al existente hasta ahora: se reclaman habilidades no solo comunicativas (mayormente por escrito, aunque también orales), sino una capacidad para detectar qué es lo que puede necesitar cada participante, cómo puede aprovechar la experiencia de cada uno para potenciar el intercambio entre ellos, dónde buscar información válida y relevante sobre la temática, cómo generar actividades que supongan una auténtica "simulación" o avance de aquello que los participantes hallarán en su vida laboral, etcétera.

2. *Una formación centrada en las actividades de aprendizaje*. Las secuencias pedagógicas iniciales de la formación *online* se han basado, habitualmente, en la secuencia siguiente: al participante se le facilita acceso a un aula en la que obtiene unos materiales formativos textuales (a lo sumo, vídeos) que debe leer atentamente, responder a unos ejercicios, y elaborar un examen final para la verificación de los contenidos aprendidos.

De hecho, mayoritariamente en un aula virtual no existe un formador que desde el minuto cero explica una teoría que hay que asimilar (en algunas acciones formativas *online* se vuelve a utilizar el registro audiovisual de explicaciones orales teóricas, asimilando de nuevo formación presencial y *online*). Este hecho para muchos representa un obstáculo (¿cómo se impartirán los contenidos teóricos si no hay ningún formador que los exponga?), mientras que para otros

es la auténtica *revolución* de la formación *online*. La secuencia formativa en esta modalidad tiene el núcleo de actuación en las *actividades de aprendizaje* (Casamayor y otros, 2008). Al participante se le plantea un reto inicial (Rubio y Serrat, 2012), una situación problemática que debe resolver y se le solicita que movilice todas las competencias y los recursos necesarios (sean o no aportados desde la misma acción formativa) para solucionarla: consultar los materiales formativos de la acción formativa, buscar sitios web complementarios, trabajar con los compañeros de curso, hacer entrevistas a profesionales del sector, etc.

En esta casuística, el formador no transmite conocimiento teórico ninguno, sino que se convierte en facilitador y guía del proceso de aprendizaje. Puede incitar a buscar información en una dirección, incorporar nuevas variables en tiempo real que redibujen o replanteen el reto inicial, intervenir deliberadamente con información errónea o incompleta, etc. Tras la aportación de posibles soluciones, ahora sí, el formador colabora a llevar a cabo el *debriefing*, proceso mediante el cual ayuda a hacer evidente a los participantes y a reflexionar sobre cómo han llegado a la respuesta, cuáles han sido los obstáculos encontrados, qué estrategias han utilizado para superarlos, etc. La validación final tiene, por lo tanto, una triple fuente: cada individuo, el resto de participantes y el propio formador.

3. *Una formación que emplea múltiples recursos y plataformas*. La formación *online* centrada de forma exclusiva en un aula virtual "contenedora" de todos los recursos necesarios para impartir la formación (documentos pdf, presentaciones en PowerPoint, Prezi, etc., lecturas clasificadas, webs de interés ya marcadas, etc.) se encamina a una formación multiplataforma en la que los recursos formativos básicos se encuentran en el aula, aunque la mayoría se hallan "fuera" de ella e, incluso, se desconocen al inicio del curso (porque posiblemente todavía no se han producido). En un contexto de conectividad permanente, en el que la información se produce y consume de manera simultánea y masiva, que puede obtenerse de variedad de fuentes y plataformas (podcasts, blogs, webinars, MOOC, etc.), y de forma ubicua, y consultarse en varios soportes (tabletas, ordenadores, teléfonos móviles, relojes), cobra sentido por parte del formador velar por la rigurosidad de la información aportada más que intentar compilar todos los contenidos disponibles para los destinatarios de la formación (tarea ingente hoy en la mayoría de los

campos de conocimiento). En este sentido, la acción formativa y la función del formador es fomentar que los participantes investiguen y busquen nuevos recursos que, en muchas ocasiones, se generan en tiempo real a la impartición o bien serán aportados por los propios sujetos de la formación. Así pues, el manejo de estas herramientas y fuentes y el conocimiento de estos procesos de búsqueda y validación son competencias básicas que debe poseer el formador *online*.

6.3.2. Un nuevo rol del formador

En esta nueva visión de la formación *online*, el formador se convierte en la piedra central de toda acción formativa virtual. En términos generales, el formador *online* es aquel profesional cuya función es participar en el diseño, impartición, dinamización, seguimiento y evaluación de una acción formativa que se desarrolla total o parcialmente a través de un sistema o plataforma virtual. Aunque el contacto directo con los participantes de la formación y la impartición de los contenidos y actividades de aprendizaje son las tareas intrínsecas a su perfil, como formador puede tener más o menos incidencia en las distintas fases de creación de una acción formativa, que son:

Cuadro 6.4. *Fase de creación de una acción formativa (Casamayor y otros, 2008:28)*

Fase	*Objetivos de la fase*
Planteamiento conceptual	– Dar forma a la idea. – Extraer los requerimientos de diseño.
Diseño formativo	– Diseñar la metodología: secuenciar el contenido y las actividades para que el usuario adquiera determinados conocimientos, competencias o habilidades.
Diseño del contenido	– Decidir qué contenidos se trabajarán. Estructurar en secciones los contenidos.
Diseño de la interacción	– Diseñar la navegación intra e interpantallas. Asignar contenido.
Diseño de la presentación	– Diseñar la interfaz gráfica de cada pantalla.

En cada fase, y en función de las características de la institución en la cual se oferte la formación, el formador podrá colaborar con profesionales de distinta índole. Habitualmente:

- *Autor o experto.* Se trata de las personas que elaboran el contenido teórico de la acción formativa. Son personas conocedoras del tema

central de la formación que se imparte, y pueden atender consultas, habitualmente, a lo largo de la impartición de la formación en caso de que existan dudas que el formador no pueda abordar. Pueden preparar el contenido ya como material formativo cerrado que posteriormente hay que editar en un formato que la institución haya seleccionado, o bien pueden buscar y seleccionar material ya existente que sirve como material de consulta y trabajo para los participantes del curso.

- *Editor*. Es la persona que revisa y da forma al material formativo. Aunque cada vez más se aplican programas de autoedición que facilitan muchísimo esta tarea, también es cierto que la elaboración de materiales ex profeso, basados en la simulación, la interacción o, recientemente, la ludificación (Kapp, 2012), etc., hacen necesaria una preparación específica en cuanto a diseño gráfico, programación, etc. Habitualmente, el formador colabora con estos profesionales para estructurar las líneas maestras del material formativo, los criterios básicos que deben seguirse y la validación final antes de su publicación en abierto para el conjunto de destinatarios de la formación.
- *Coordinador académico*. Es la persona de la institución que coordina los aspectos de organización, información general, gestión de calendarios del curso y contacto entre participantes de la formación e institución. La colaboración con este profesional es frecuente, y se produce especialmente antes de iniciar la acción formativa para su planificación general y al finalizar la misma (actas, evaluación del proceso, incorporación de mejoras para próximas ediciones, etc.). En algunas instituciones, este profesional también se encarga de subir los materiales formativos al aula, actualizar calendarios, avisar de fechas clave (entrega de documentación, periodo de exámenes, etc.), aunque la dinámica interna de cada acción formativa hace posiblemente más ágil que sea el propio formador quien lleve a cabo estas tareas.
- *Equipo técnico*. El equipo técnico tiene la responsabilidad de organizar, distribuir y poner al alcance del formador y los participantes el conjunto de materiales, actividades, etc., que conforman la acción formativa. Su colaboración es necesaria para resolver posibles dudas técnicas, asegurar el acceso a la plataforma para todos los participantes, etc.

En cualquier caso, es el trabajo en equipo entre los distintos profesionales lo que garantiza el éxito en el diseño, implementación y evaluación de la

formación.

6.3.3. Funciones básicas del formador online

En esta modalidad formativa, el formador desarrolla un conjunto de funciones y tareas que facilitan que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar de manera exitosa y significativa. Estas se despliegan en distintos momentos y con diferentes intensidades, y permiten a los destinatarios de la formación alcanzar los objetivos perfilados en un determinado programa. En el caso de la formación *online,* estas funciones poseen características singulares que el formador debe conocer ya que, a pesar de no ser exclusivas de la virtualidad, algunas poseen un cariz que las desmarca de la docencia presencial. Una interesante clasificación de estas funciones viene recopilada por Garrison y Anderson (2005), en la que se identifican tres categorías distintas: diseño y organización; facilitar el discurso, y enseñanza directa.

Cuadro 6.5. *Comparativa de funciones del formador* online, *según Garrison y Anderson (2005:97)*

	Berge	*Paulsen*	*Mason*
Diseño y organización del plan docente	Gestionar	Organización	Organización
Facilitar el discurso	Función social	Función social	Función social
Enseñanza directa	Función pedagógica Función técnica	Función intelectual	Función intelectual

En la literatura se identifican cuatro funciones básicas por parte del formador *online* (Ryan y otros, 2000; Cabero, 2004):

- *Función técnica*. Dado que la interacción formativa tiene lugar en un entorno virtual, unos conocimientos mínimos de la infraestructura tecnológica a través de la cual se va a producir la comunicación con los participantes de la formación serán imprescindibles. No se precisa un conocimiento informático profundo, pero sí ser hábil en el manejo de las principales herramientas que conforman la plataforma virtual de interacción con los participantes. Hasta hace relativamente poco

tiempo, esto implicaba únicamente saber utilizar un foro o enviar mensajes en el tablón de anuncios del aula virtual. No obstante, los avances en el programario y la incorporación de las 2.0 requieren del formador *online* un mayor despliegue y uso estratégico de nuevas herramientas para generar procesos de aprendizaje más ricos.

Entender cómo funciona cada recurso dentro del aula permite también diseñar actividades cuya elaboración pueda hacerse a través de la plataforma, fomentando la interacción necesaria entre los distintos participantes. De igual modo, esta función permite al formador ser más autónomo en la gestión de los contenidos de aprendizaje, a la vez que presentarlos de forma más ajustada a los destinatarios. También puede ser necesario resolver alguna duda de carácter técnico. Frecuentemente son cuestiones sobre cómo enviar documentos, cómo acceder a determinada información, etc., que pueden ser solucionadas por parte del formador. En caso de dudas más complejas, habitualmente existe un equipo técnico que ofrece el soporte necesario.

- *Función formativa*. Se trata de una función que principalmente incorpora dos áreas distintas. Por un lado, las tareas propias de diseño y programación de la actividad formativa. Puede incluir desde la elaboración del programa formativo, y por lo tanto, la redacción de los objetivos de aprendizaje y las competencias, pasando por el diseño de actividades de enseñanzaaprendizaje, hasta la elaboración de los instrumentos de evaluación. De forma similar a lo que ocurre en la formación presencial, se trata de un conjunto de tareas que ayudan a la planificación general de la acción formativa y tienen una incidencia directa en cómo se va a materializar el proceso interactivo entre formador y participantes.

El segundo grupo de tareas bajo el paraguas de la función formativa se refiere al despliegue de la acción docente, lo que en formación presencial se denomina el *desarrollo y seguimiento* de las sesiones de formación. Se trata de poner en práctica el programa ideado, articulando todas las acciones necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar de manera óptima. Aquí tiene un papel fundamental el acompañamiento que el formador efectúa con el objetivo de potenciar la interacción con los participantes durante el periodo de duración de la acción formativa para que consigan los objetivos de aprendizaje fijados.

Una de las singularidades de la función formativa en la formación

online es que las sesiones de formación no tienen lugar de forma sincrónica, sino que vienen mediadas por una gestión diferente del tiempo: a pesar de existir unos espacios de comunicación comunes y unos plazos para la elaboración de actividades de aprendizaje y de evaluación, los momentos de conexión tanto de formadores como de participantes son variados y pueden no coincidir temporalmente. Ello requiere, por parte del formador, una mayor individualización en el seguimiento de los ritmos de aprendizaje y una organización temporal distinta a la clásica "hora de clase".

- *Función orientadora*. Esta función se revela como muy propia de la formación *online.* Se vincula con la necesidad de que todo participante se sienta acompañado no solo en el plano pedagógico, sino también desde un punto de vista académico y profesional para la consecución de sus objetivos. Asociada al seguimiento diario de los destinatarios de la formación, esta función les permite sentir que el formador "está presente", que alguien vela por la correcta marcha de la acción formativa y de su proceso de aprendizaje. Se trata, entre otros aspectos, de evitar que los participantes abandonen por la falta de coincidencia en un espacio físico y la obligatoriedad de asistir al aula presencial (Bautista y otros, 2006:24).

  Esta función actúa de forma muy estrecha con la función pedagógica y permite un acompañamiento de los participantes de la formación en su proceso de aprendizaje. En cierto sentido, colabora a menguar la sensación de aislamiento y, en muchas ocasiones, el abandono, empleando la retroalimentación constante con los participantes de la formación. Este *feedback* puede implicar también la mediación entre los participantes, la gestión de estados de ánimo, etc. Así pues, esta función requiere del formador una fuerte implicación en comentarios alentadores y una dinamización constante para potenciar el aprendizaje. En paralelo, mediante esta función, el formador resuelve cuestiones de carácter práctico que cubren desde facilitar información sobre cómo obtener certificados y títulos hasta cómo acceder a determinadas redes profesionales.

- *Función social*. Esta función se revela muy particular de la formación *online.* En sus orígenes, la tarea principal del formador se resolvía a través de la redacción de algún mensaje de bienvenida a la acción formativa y a solucionar posibles dudas que el participante planteaba de forma individual. La interacción entre los distintos participantes era prácticamente nula y no se potenciaba ningún tipo de intercambio

informativo entre ellos. Más que formación *online* podían considerarse como cursos autoformativos con examen teórico final en los que casualmente una persona denominada “formador” o “tutor” podía (o no) responder a alguna duda.
Hoy, la formación *online* amplía sus horizontes y los participantes esperan obtener (y aportar) un valor añadido que no puede medirse únicamente con la obtención de unos contenidos teóricos. Los motivos para participar en una formación *online* ya no son solo el crecimiento personal y la obtención de nuevos conocimientos y títulos, sino que se confía en crear y formar parte de una red social y profesional que amplíe las posibilidades laborales.

La función social vela, precisamente, por el fortalecimiento del contacto entre los destinatarios de la formación, por potenciar al máximo el intercambio de ideas y experiencias y colaborar a que cada una de sus aportaciones se convierta en una fuente de aprendizaje para el resto de participantes. El formador ya no es solo el responsable de generar actividades, colaborar en su desarrollo y valorarlas en función de la ejecución de las mismas, sino también de reforzar la cohesión del grupo y la creación de espacios para que estos compartan algo más que los contenidos tratados en la acción formativa. La experiencia positiva de muchas acciones formativas *online* demuestra que los participantes valoran, incluso más que el temario impartido, los aprendizajes derivados de la interacción con sus compañeros.

Como se ha argumentado, el desarrollo de estas funciones, y atendiendo a la complejidad e importancia que otorguen a los servicios de formación *online*, el formador puede contar con la colaboración de diferentes profesionales. Cada organización pauta quiénes están implicados en una determinada acción formativa y el rol de cada uno de ellos. En todo caso, y sin ánimo de ser exhaustivos, las tareas más habituales del formador asociadas a cada función son:

Cuadro 6.6. *Tareas asociadas a las distintas funciones del formador* online

Función	*Tareas asociadas*
Función técnica	– Conocimiento y uso de las herramientas propias del aula virtual. – Resolución de dudas de carácter técnico (puede intervenir también el equipo técnico, si existe). – Contacto con los responsables de la plataforma.

	– Colgar materiales formativos (puede intervenir también el equipo técnico, si existe). – Colaboración con el diseño del aula virtual.
Función formativa	– Diseñar el programa formativo: objetivos, competencias, contenidos, etc. – Diseñar la secuencia formativa. – Redacción de materiales formativos. – Elaborar las actividades de aprendizaje y evaluación. – Asesorar en la implementación de las actividades desde un punto de vista técnico. – Realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje (proceso de tutorización individual y grupal). – Evaluación de los aprendizajes de los participantes a través de las distintas actividades. – Colaboración con el diseño de la interacción y de los recursos tecnológicos. – Resolución de dudas (sobre el contenido, sobre las actividades, etc.) y traspaso de consultas a los expertos. – Evaluación final del propio programa formativo y de su tarea docente para incorporar innovaciones y cambios en nuevas ediciones.
Función orientadora	– Envío de mensajes de bienvenida y cierre de cada tema, módulo y/o acción formativa (puede intervenir también el coordinador, si existe). – Envío de información básica de la acción formativa (puede intervenir también el coordinador, si existe). – Notificación y recordatorios de fechas de entrega. – Clarificación de procesos internos del curso (fechas principales, canales de comunicación, ubicación de recursos formativos dentro del aula, etc.). – Motivación de los participantes hacia su proceso de aprendizaje. – Identificar casos de abandono o falta de conexión a la plataforma (puede intervenir también el coordinador, si existe).
Función social	– Creación de espacios de participación (p. ej. foros de intercambio de información). – Búsqueda y publicación de eventos, jornadas, etc. relativas a las temáticas de la acción formativa. – Potenciar el uso de herramientas 2.0 complementarias a la acción formativa.

Todo este conjunto de tareas se circunscriben en un contexto formativo mediado por una plataforma virtual que requiere habilidades específicas por parte del formador, entre las que habitualmente se citan, además de las propias de planificación y desarrollo de la acción docente, las siguientes:

- Capacidad de resolución.
- Constancia.

- Empatía.
- Asertividad.
- Cordialidad.
- Apertura.
- Accesibilidad.
- Actualización.
- Interés y proactividad.

6.4. Neuropedagogía aplicada a la formación

Los descubrimientos y las aportaciones científicas de la neurociencia tienen implicaciones para la teoría y la práctica educativa (Morgado, 2014). Estas aportaciones nos pueden ofrecer explicaciones nuevas que permitan profundizar en el conocimiento sobre las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo en la formación. Ello permite fundamentar el diseño de estrategias formativas no convencionales dirigidas a atender las diferentes dimensiones educativas y el desarrollo de la personalidad y también confirmar muchas prácticas pedagógicas que se han ido realizando en aplicación de la investigación pedagógica y también, como toda disciplina que trabaja con seres humanos, mediante la observación y la experiencia.

Y se puede ir más allá, diciendo que las aportaciones de la neurociencia pueden constituirse en un futuro en una reestructuración y una nueva perspectiva de las humanidades y las ciencias sociales en general y pedagógicas en particular. Como un revulsivo que haga repensar muchas de las prácticas formativas que se están desarrollando.

Las disciplinas neurocientíficas nos pueden ofrecer explicaciones novedosas que permiten profundizar en el conocimiento acerca de las condiciones bajo las cuales el aprendizaje puede ser más efectivo y evitar el fracaso producto de procesos formativos que quizás hoy en día la neurociencia demuestra que no son los más adecuados y que se practican en la formación desde hace años. Hace reflexionar sobre la formación equivocada, producto más de la intuición y la cultura heredada que de la ciencia.

La anatomía del cerebro es inmensamente compleja, y todavía no se conocen bien las estructuras y las interconexiones de sus numerosas partes. Y eso pasa también a los procesos formativos, que también son muy complejos, y más en la realidad del siglo XXI donde los cambios socioeconómicos han sido vertiginosos. Bienvenida sea toda disciplina que aporte conocimientos para mejorar la formación de la humanidad.

Cuando uno se introduce en la neurociencia se va dando cuenta de que tampoco los formadores lo han hecho tan mal en muchos aspectos. La Pedagogía hace tiempo que sabe que los posibles efectos de la experiencia educativa sobre el desarrollo personal del alumno están fuertemente condicionados, entre otros factores, por su competencia cognitiva general o, lo que es lo mismo, por su nivel de desarrollo operativo, y que los estadios de desarrollo intelectual, con fluctuaciones en los márgenes de edad, son bastante generalizables en su orden de aparición. A cada uno de los estadios de desarrollo corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.

La Pedagogía, como arte y proceso de enseñar, siempre se ha apoyado en diversas ciencias que le dan un sustrato para provocar la intervención educativa. Y nadie duda que la Psicología (como la Sociología, la Filosofía o la Didáctica) históricamente ha sido la ciencia auxiliar por excelencia de la Pedagogía. Cuando se habla de formar, se identifica con procesos de enseñanzaaprendizaje. La Psicología orienta sobre los procesos de aprendizaje y la Pedagogía, basándose en ellos, diseña los procesos formativos de enseñanza. Es un binomio imprescindible y como bien indica la literatura pedagógica se unen con un guion (enseñanza-aprendizaje) formando la idea holística de un solo proceso.

Y hoy día la psicobiología, mediante la neurociencia, nos dice que el cerebro nace con una herencia genética pero que se hace con la experiencia epigenética. Que es "plástico" (la plasticidad es una de las características más excelentes del cerebro humano para posibilitar el aprendizaje). Se adapta a las situaciones cambiantes y a los desafíos de la existencia, pero, al mismo tiempo, da forma a nuestra vida en escoger nuevas conductas, experiencias y vivencias. Y confirma lo que siempre se ha ido observando y comprobando en los procesos de formación: lo que le pasa a una persona no es únicamente lo que se ve de su comportamiento sino lo que la rodea y que le provoca ese comportamiento. Aunque la Pedagogía ha ido llamando la atención sobre la diversidad o diferencia y la importancia del contexto en la educación de los seres humanos. Cuando en la Pedagogía del siglo XX entraron con fuerza las ideas de la diversidad y el contexto, hubo un cambio paradigmático en la forma de ver los procesos formativos. Y en eso se está aún actualmente.

Y no se puede dudar que todas las ramas de la Psicología siguen siendo un importante soporte para la Pedagogía, pero la neurociencia se va convirtiendo en una herramienta imprescindible para mejorar el proceso de formación. Pero habrá que tener cuidado porque, muchas veces, se intenta banalizar las propuestas ya sea para aumentar las ventas de libros o para captar incautos con

propuestas no científicas. Asimismo, va apareciendo una nueva terminología basada en lo “neuro”. En una rápida búsqueda de fuentes de información electrónicas y programas de divulgación, encontramos hoy día diversas terminologías como neurodidáctica, neuroformación y neuropedagogía o neuroeducación (Mora, 2013) en el campo educativo, pero también neurocultura, neuromárketing, neuroeconomía, neurofilosofía, neurolingüística, neuropolítica, neurohistoria, neurogastronomía, neuroestética, neuroarte, y muchas más “neuro”. O sea, poner el prefijo “neuro” a todo lo disciplinar para llamar la atención o darle más importancia a lo que se propone. Por supuesto que por poner el prefijo no cambiará el contenido semántico de la disciplina. Cuando una ciencia avanza hay que estar atentos a las modas pasajeras, a las injerencias propagandistas y a los aprovechados que utilizan las palabras sin contenido para obtener, mediante estrategias de seducción, beneficios privados.

Si se profundiza un poco más en el ámbito pedagógico, se hallan disciplinas educativas derivadas de la neurociencia (neurodidáctica, neuroeducación y neuropedagogía). Son disciplinas recientes que se ocupan de estudiar la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro (Mora, 2013), o lo que es lo mismo, son las disciplinas que favorecen que se aprenda con todo el potencial cerebral. Por tanto, son nuevas disciplinas que promueven una mayor relación de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de las personas.

Y se deja de lado el concepto de neuroformación como una terminología de marketing y de moda más que de aportaciones de rigurosidad científica y que se utiliza para la propaganda de instituciones educativas privadas de carácter superior para captar mayor número de clientes.

Si en el campo formativo se aceptan los conceptos de neuropedagogía o neuroeducación, también se podrá coincidir en que es la nueva disciplina que puede promover una mayor integración de la Pedagogía con aquellas disciplinas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo del ser humano. Y siempre teniendo una visión interdisciplinar, ya que es necesaria una intersección de muchas neurociencias relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza en todas sus formas.

Se destacan hoy día algunas ideas muy importantes para los procesos formativos que van apareciendo, como que el estado de la vida social impacta en el aprendizaje; que el movimiento influye positivamente en el aprendizaje; que se aprende más en ambientes enriquecidos y que las emociones afectan o potencian el aprendizaje.

Algunas ideas para pensar y mejorar la práctica profesional:

- Es necesario para potenciar el aprendizaje partir de la experiencia del alumnado, es decir, centrar el trabajo sobre el aprendizaje real de procedimientos más que sobre la transmisión únicamente conceptual.
- Se ha de realizar una formación más centrada en la resolución de problemas surgidos de la vida que en la adquisición estricta de saberes.
- El tiempo en la formación es importante, un aprendizaje puede demorar tiempo en consolidarse y otro puede ser inmediato.
- La retroalimentación al que aprende es fundamental en la formación de las redes neuronales que sustentan un potencial aprendizaje. Aspecto fundamental en el proceso de enseñanza.
- Los procesos formativos implican aproximaciones sucesivas del contenido desde una lógica disciplinar y psicológica. Sin embargo, cada alumno tiene su propio estilo cognitivo y memoria, que es necesario estimular para una mejor educación. Estudiar a cada uno permitirá adecuar el proceso a su proceso cognitivo.
- Los procesos de aprendizaje dejan huella en el desarrollo del cerebro, modelando su organización estructural y funcional y delineando la historia de cada uno.

Y no se puede olvidar la importancia del área afectiva. Cuando un formador quiere que un alumno aprenda alguna cosa, el sentimiento del estudiante hacia el formador, la organización y la materia interacciona con habilidad para procesar la nueva información haciendo una inferencia emocional en el aprendizaje. Y la falta de ello puede provocar una gran desgana para aprender.

Para el ser humano, en su proceso formativo hay multitud de condicionantes, como por ejemplo los posibles efectos de anteriores experiencias educativas sobre el desarrollo personal del alumno. Estos condicionantes son, o bien el resultado de experiencias educativas anteriores que se incorporan a la memoria, que puedan haber tenido lugar en instituciones educativas, o bien el resultado de aprendizajes espontáneos (Morgado, 2014). El alumno que inicia cualquier aprendizaje lo hace a partir de los esquemas previos o la representación mental que ha ido construyendo a lo largo de su experiencia, utilizándolos como un instrumento de lectura y de interpretación de la realidad que condicionan en un alto grado el resultado del nuevo aprendizaje. Se produce aprendizaje cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, cuando se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. La formación deberá provocar un estímulo inductor en el alumnado para modificar

su conocimiento a partir de la construcción de este por parte del propio alumno y no únicamente una superposición de conocimientos.

Y como dice la Pedagogía, la construcción de aprendizajes implica el principio de actividad del alumno y la participación de este en todos los niveles de aprendizaje. El alumno deja de ser un mero receptor pasivo para convertirse en un elemento activo, motor de su propio aprendizaje.

6.4.1. El contexto formativo

Se sabe que el cerebro realiza constantemente conexiones sinápticas según los cambios en el ambiente. La Pedagogía hace lo mismo, ya que tiene una genética que es la cultura heredada de siglos y a veces su inercia impide innovar, y una epigenética que se introduce demandando cambios adecuados a la realidad social del momento.

Los procesos de aprendizaje constituyen experiencias personales (estructuras epigenéticas) que se construyen mediante la interacción dinámica y continua con la cultura y se representan fundamentalmente en redes conceptuales. Esa epigenética permite situar el proceso de formación en un contexto mucho más amplio. Y eso actualmente para la formación, con los problemas nuevos que han ido apareciendo y la mayor complejidad social, es fundamental para saber cómo formar.

Esta forma de ver la formación enfatiza una visión holística del comportamiento humano viendo que el aprendizaje siempre implica procesos conscientes e inconscientes. Si bien un aspecto de la conciencia es consciente, mucho de nuestro aprendizaje es inconsciente, es decir, que la experiencia y el *input* sensorial son procesados por debajo del nivel de la consciencia. Por tanto, muchas veces la incidencia de la formación no se da rápidamente sino después de un largo proceso, cuando adquiere significado en la experiencia del sujeto.

6.4.2. ¿Y las emociones?

Con la potente aparición del trabajo de las emociones en formación, o de las neurociencias como se comentaba anteriormente, surge una pregunta: ¿por qué esa importancia y más ahora? Seguramente es debido al cambio de paradigma en los últimos decenios. El formar por competencias sin saber cómo hacerlo, el centrar el aprendizaje en los asistentes, la relación con la ciencia, la tecnología, la sociedad, la innovación y la sostenibilidad en la sociedad de la información y el conocimiento y sobre todo la crisis socioeconómica nos llevan a la necesidad imperante de desarrollar una nueva formación. He ahí la respuesta que se ha de

dar desde la formación y bienvenidas sean la neurociencias que ayuden a ello. La sociedad se ha hecho más compleja, y cuanto más compleja y tecnificada es una sociedad, más importancia debería adquirir la persona humana, su conocimiento, los procesos de memoria, de aprendizaje y los vínculos que la persona establece con los demás y con su entorno.

Todo ello lleva a un cambio de mirada de la formación y a aprender a desarrollar una nueva metodología de trabajo basada en procesos mucho más rigurosos. Las neurociencias pueden ayudar a desarrollar una mejor formación.

6.5. La formación a través del aula inversa

Este enfoque invierte la tradicional secuencia de actividades en la formación: enseñanza-estudio-evaluación, por la secuencia estudio-evaluación-enseñanza. Supone un desplazamiento intencional fuera del aula de determinadas partes del contenido del programa formativo. A través de actividades guiadas y determinados recursos tecnológicos más o menos sofisticados se transfiere intencionalmente fuera del aula parte de la información que el formador ha de transmitir con la finalidad de liberar tiempo del aula para dedicarlo a actividades de aprendizaje en las que la presencia del formador es imprescindible. Por ejemplo, la validación de aprendizajes, la corrección, matización o ampliación de las comprensiones provisionales que los asistentes han realizado en su actividad previa de estudio, el fomento de competencias comunicativas y de pensamiento superior, o la ayuda en la transferencia y aplicación de los contenidos a situaciones similares al ejercicio profesional. Este enfoque pedagógico se centra en maximizar la comprensión de lo que el alumnado estudia más que su memorización. Por esta razón, las actividades que formadores y asistentes protagonizan colaborativamente en el aula son aquellas que promueven la reflexión, el análisis y la discusión más que la instrucción mecánica y reproductora (Bergman y Sams, 2013).

Es importante señalar aquí que para desarrollar adecuadamente este enfoque pedagógico es necesario que durante el trabajo de aula el formador lleve a cabo acciones de mediación para sintonizar con la comprensión que los estudiantes han desarrollado con sus tareas previas de estudio (Medina, 2013).

Dentro de ese enfoque se presentan a continuación tres estrategias de enseñanza profusamente utilizadas y estudiadas en el contexto anglosajón y cuyo uso en nuestro país es incipiente: *team based learning* (aprendizaje basado en grupos), *just in time teaching* (enseñanza a tiempo) y *peer instruction* (enseñanza entre iguales).

6.5.1. La instrucción entre pares (peer instruction)

Esta modalidad cooperativa de “aula inversa” fue desarrollada por Eric Mazur (en la década de los noventa del siglo XX), profesor de Física en Harvard, y pensada para trabajar con grupos numerosos. Su puesta en marcha fue consecuencia de algunos estudios en el campo de la enseñanza de la física que mostraban que las sesiones magistrales tienen escasa repercusión en la comprensión que los estudiantes desarrollan sobre los contenidos de la materia, incluso cuando los estudiantes aprenden correctamente los algoritmos para la resolución de problemas (Hake, 1998). En paralelo, otros trabajos mostraban cómo los estudiantes desarrollaban más efectivamente habilidades de razonamiento y análisis cuando se implicaban activamente en su proceso de estudio y cómo las actividades cooperativas aumentaban considerablemente el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje (Heller, Keith y Anderson, 1992).

El objetivo de la instrucción entre pares es transformar el ambiente de aprendizaje del aula de manera que todos los estudiantes se involucren en los procesos de apropiación activa de la materia. En lugar de presentar unidireccionalmente una serie de conceptos, teorías y/o procedimientos, las clases se estructuran en breves presentaciones por parte del formador de puntos clave de la materia (durante 7 o 10 minutos) seguidas de test conceptuales de selección múltiple sobre el tema que cada estudiante debe responder individualmente para después compartir sus respuestas con el estudiante contiguo, volver a revisar sus respuestas y proceder finalmente a una retroalimentación final por parte del formador (durante 5 minutos). La experiencia de Mazur (1997) indica que en una hora de clase puede repetirse este ciclo hasta cuatro veces.

El procedimiento se presenta en el siguiente esquema:

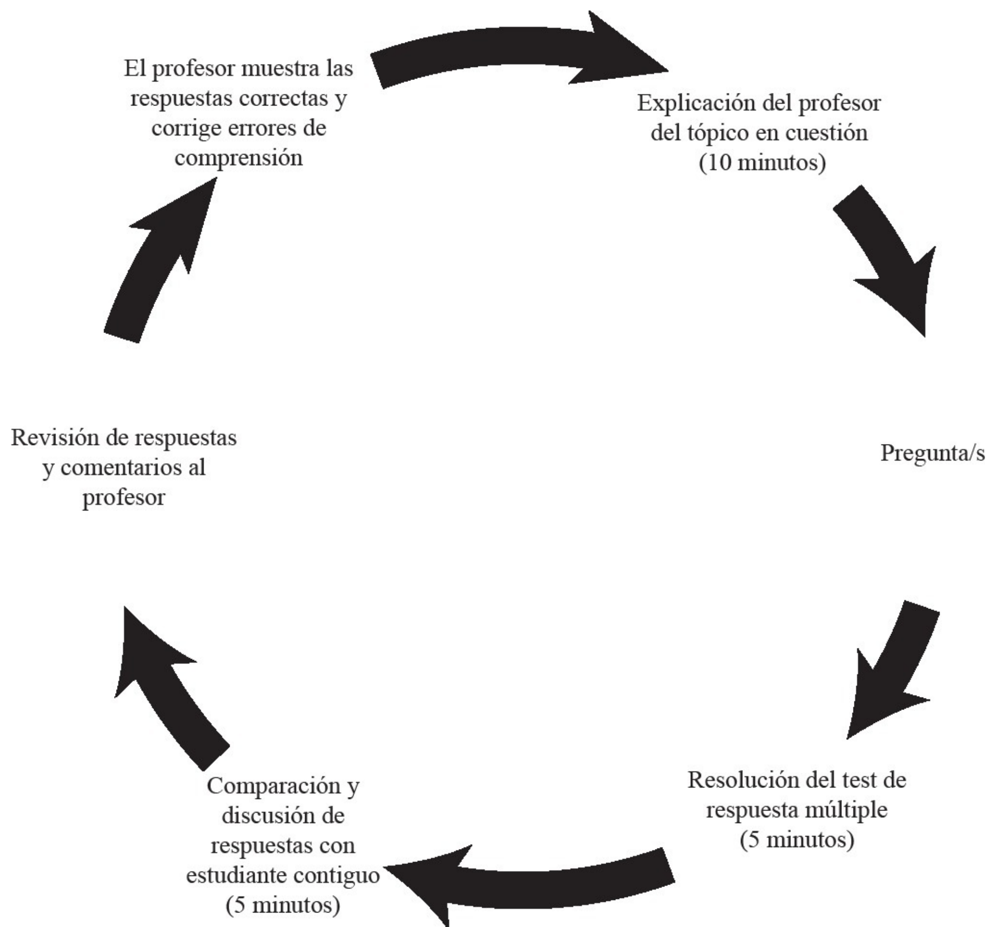


Figura 6.1. El proceso de *peer instruction* (Lasry, Manzul y Watkins [2008:1067]).

Después de una breve explicación, el formador formula una pregunta de opción múltiple que cada estudiante considera de manera individual, disponiendo de un par de minutos para seleccionar su respuesta e indicarla al formador. Si las respuestas correctas son menores de un 30 %, el formador ofrece una nueva explicación con detalles adicionales y vuelve a realizar la pregunta. Si las respuestas correctas son superiores al 70 %, se pasa directamente a la explicación final del formador y se inicia un nuevo tópico. Lo más usual es que las respuestas correctas se sitúen entre un 30 y un 70 %. En este caso, los estudiantes discuten sus respuestas con sus compañeros. Aquí el formador insta a los estudiantes para tratar de convencer a los demás de sus propias respuestas, explicando el razonamiento subyacente. Los estudiantes son también animados a encontrar a alguien que difiera en sus respuestas. Durante este debate, que dura entre dos y cuatro minutos, el formador pasea por el aula y ayuda a los estudiantes a organizar su propio razonamiento. Por último, el formador solicita las respuestas finales (obteniendo así una valiosa información de cómo los estudiantes están comprendiendo el tema) y ofrece una retroalimentación a todo

el grupo respecto a cuál es la respuesta correcta y el razonamiento de base que la justifica. Se consigue así ofrecer al estudiante información para comprobar su comprensión del tópico en cuestión. Finalizado este primer ciclo, si la mayoría de los estudiantes (más del 90 %) han contestado correctamente, se pasa al tópico siguiente. De no ser así, se repite el ciclo sobre el mismo tópico con una nueva explicación del formador centrada ahora en los errores cometidos y se realiza un nuevo test. Se trata así de disminuir la distancia entre las expectativas del formador y el nivel real de comprensión de los estudiantes donde el “trabajo de ajuste” debe ser liderado por el formador.

Mazur (1997) sugiere utilizar entre un tercio y la mitad de la clase para preguntas y el resto para explicaciones. Sin embargo, insiste en la necesaria flexibilidad en la combinación de preguntas/respuestas y explicaciones en función del nivel previo de los estudiantes, de la dificultad del tema y del número de asistentes. Hay formadores que dedican toda una clase a un único tópico y otros pueden realizar una clase centrada en el análisis de varios tópicos.

Inicialmente, este método no consideraba el estudio individual dirigido antes de la clase. Sus desarrolladores, más tarde, se dieron cuenta de que para fomentar la efectividad de este método se requería que los estudiantes llegasen a clase con una determinada elaboración previa del tema como consecuencia de una actividad de estudio dirigido. Se trataba de garantizar que la discusión entre pares fuese productiva (Lasry, Mazur y Watkins, 2008). A partir de entonces la instrucción entre iguales se fusionó con la enseñanza a tiempo *(just in time teaching)*, que se presenta a continuación.

6.5.2. La enseñanza a tiempo (just in time teaching)

Este enfoque tiene su origen en la educación secundaria. En 2006, los profesores Jonathan Bergman y Jonathan Sams empezaron a desarrollar vídeos de las clases de química que impartían en el Instituto de Enseñanza Secundaria de Woodland Parc (Colorado, EE. UU.) para aquellos estudiantes que, dado el entorno rural del centro, faltaban con cierta frecuencia a sus clases. Los estudiantes accedían a esos recursos a través de internet. A partir de entonces, una vez sistematizada la experiencia, denominaron este enfoque “aula inversa” porque lo que el estudiante solía hacer en clase (recibir y procesar información) se realizaba “antes” de la misma y lo que solía ser la tarea que se realizaba después de clase (problemas y tareas asignadas) ahora se hacía en el aula. En la educación superior se aplica por primera vez en la Universidad de Indiana (Purdue) donde en la década de los noventa del siglo XX profesores del departamento de Física introducen esta modalidad de aula inversa en la que los estudiantes desarrollan

antes de la clase una actividad de estudio guiada, responden a un cuestionario *online* (entre 1 y 24 horas antes) sobre cuyas respuestas el formador prepara la sesión ajustando su explicación a las respuestas obtenidas.

Este método se basa en el postulado constructivista ampliamente aceptado según el cual los sujetos utilizan sus conocimientos y habilidades disponibles para generar nuevos aprendizajes que suceden cuando logran establecer un vínculo no arbitrario entre el nuevo material y aquellos conocimientos (Ausubel, 1963). Por lo tanto, si el formador puede tener noticia de esos conocimientos antes de la clase, estará en mejores condiciones para ofrecer explicaciones "sintonizadas" y favorecer así el aprendizaje. La clase se convierte entonces en una explicación del formador que trata intencionalmente de conectar la materia con las comprensiones previas que los estudiantes tienen sobre el material de estudio.

El proceso puede observarse en el cuadro 6.7:

Cuadro 6.7. *El proceso de "enseñanza a tiempo"*

Profesor	*Estudiante*
– Define los objetivos y resultados de aprendizaje.	
– Selecciona/elabora los recursos/textos de estudio y la guía de trabajo.	
	– Realiza la actividad de estudio dirigido.
– Elaboración del test *online.*	
	– Cada estudiante responderá ANTES de clase el cuestionario *online.*
– Valoración de respuestas y elaboración de la clase centrada en las lagunas, comprensiones incorrectas, etc.	
– Impartición de la sesión y combinación con actividades de trabajo individual y colaborativo.	

Unos días antes del inicio de la clase, el formador indica a los estudiantes qué documentos deben estudiar (documentos electrónicos, vídeos, etc.). Una vez realizado el estudio, los estudiantes responden un cuestionario (usualmente *online*) del que el formador obtendrá información sobre el nivel de comprensión de los estudiantes y sus errores más frecuentes. Dos o tres días antes del inicio de la clase el formador analiza las respuestas y decide qué aspectos del tema no deben mencionarse, cuáles requieren clarificación y dónde aparecen los errores más frecuentes.

6.5.3. *El aprendizaje basado en equipos (team based learning)*

Este método fue inicialmente desarrollado en la década de los ochenta del siglo XX por Larry Michaelsen, profesor de estudios empresariales en la Universidad de Oklahoma (EE. UU.). Sus clases estaban formadas por grupos de 40 estudiantes y utilizaba fundamentalmente el método de casos. El debate y el análisis permitían al profesor Michaelsen ajustar su docencia a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El número de alumnos le permitía entrar en interacción con las ideas y razonamientos de los estudiantes. Un cambio en la política de su universidad obligó a que su grupo pasara de 40 a 110 estudiantes. Dado que había comprobado la eficacia del aprendizaje activo, Michaelsen (2008) desarrolló un método para facilitar ese tipo de aprendizaje en grupos numerosos.

El proceso, tal y como se aprecia en el cuadro 6.8, se inicia con la lectura y estudio del material previo por parte del alumnado. Al llegar a clase contestan de manera individual un test usualmente de respuesta múltiple. Después, en pequeños grupos, consensúan las respuestas y responden de nuevo al test. Se realiza una puesta en común en el gran grupo donde los estudiantes reciben retroalimentación inmediata de su trabajo y donde pueden justificar (apelar) sus respuestas *(appeal)*. El ciclo finaliza con una miniclase aclaratoria en la que se resuelven dudas y se consolidan aprendizajes por parte del formador y con la realización grupal de determinadas actividades de "aplicación" y transferencia de los conceptos y procedimientos estudiados y validados. Como puede vislumbrarse, se pone énfasis tanto en las competencias relacionadas con la asimilación intelectual de los tópicos del programa como en aquellas necesarias para la aplicación de contenidos y la resolución de problemas.

Cuadro 6.8. *El proceso de "aprendizaje basado en equipos"*

Garantizar el aprendizaje (50 a 70 minutos)
– Lectura previa dirigida. – Test individual de respuesta múltiple. – Test grupal de respuesta múltiple. – Apelaciones. – Miniclase.
Aplicación de conceptos y procedimientos (3 a 5 sesiones)
– Problema relevante y significativo. – Mismo problema para todos los grupos. – Selección de respuestas estructuradas *a priori*. – Presentación de soluciones de forma simultánea.

Este enfoque de aula inversa implica el tránsito de una formación que pretende familiarizar a los estudiantes con los conceptos del curso hacia un método que les exige usar dichos conceptos para resolver problemas. Este cambio requiere una modificación de los roles del formador y del alumno. El rol primario del formador cambia desde la provisión de la información hacia el diseño y gestión del proceso instruccional en general, y los roles de los estudiantes cambian desde recipientes pasivos de la información a responsables de estudiar los contenidos de la formación de forma autónoma de tal forma que puedan estar preparados para el trabajo grupal.

6.6. La formación a través de la ludificación o gamificación

Parece que no hay ninguna duda cuando se afirma que la parte lúdica siempre ha formado parte de la vida. Tampoco cabe duda alguna de que, en la actualidad, la manera de trabajar y de relacionarse con los demás y con el entorno ha cambiado sustancialmente. Prueba de ello es que los espacios cotidianos de la vida (ocio, trabajo, educación, formación, etc.) se digitalizan progresivamente, en una evolución gigantesca del entorno digital multimedia. Si hace unas décadas nos conformábamos con disfrutar y ser usuarios de la web 1.0, en la actualidad podemos interactuar con el entorno web gracias al universo 2.0 y a la multitud de redes sociales, medios digitales o webs corporativas de todo tipo (Facebook, Twitter, Tuenti, LinkedIn, etc.). Sin embargo, para superar la simple conectividad de los usuarios de las comunidades virtuales en torno a esas redes sociales se hace necesario idear unas estrategias que estimulen la actividad dinámica entre sus miembros, fomentando un mayor compromiso y participación. Y una de estas estrategias es la ludificación (o gamificación, en terminología anglosajona).

6.6.1. La ludificación: conceptualización, características y tipología

La ludificación (utilizaremos en este apartado el término en español aunque está más extendido actualmente el término anglicado "gamificación") se está convirtiendo hoy en una tendencia vertiginosa en múltiples ámbitos y en una poderosa herramienta que puede ser utilizada con muchos fines. Pero, ¿qué es lo que se entiende por ludificación o gamificación? ¿Cuáles son sus aplicaciones?

Como punto de partida, cabe señalar que la ludificación es un fenómeno reciente en la formación y está en continua evolución. Intentar definirla es una tarea compleja ya que no existe una teoría científica o una disciplina que describa y analice en profundidad este concepto. Por otra parte, este intento nos

lleva a concretar qué es y qué no es la ludificación.

En la literatura actual se encuentran múltiples definiciones de la ludificación o gamificación (Kapp, 2012; Delo, 2012; Rubio, 2013; Escribano, 2013; De Anso, 2013, etc.). Haciendo un breve análisis de esas conceptualizaciones se constata que existe un elevado consenso en definir la ludificación como "el uso de mecánicas de juego en contextos no lúdicos, propiciando un entorno favorable para el desarrollo de habilidades y aprendizajes de diverso tipo, minimizando el esfuerzo cognitivo que pudieran conllevar, y sobre todo buscando una mayor implicación de los sujetos a partir de un clima de competitividad y/o cooperación orientado al logro de determinados objetivos educativos, de forma similar a como lo hacen los videojuegos" (Pérez, 2013:13).

En esta línea, Vargas Machuca (2013) hace referencia a algunas de las mecánicas de juego a las que se hace alusión habitualmente cuando se habla de ludificación: los puntos, las insignias (símbolos que representan el logro de una meta particular), los niveles (las jerarquías estructuradas de progreso), las clasificaciones (*rankings* con listas de usuarios, normalmente descendente) y las recompensas o los premios. En el siguiente cuadro se sintetizan las principales mecánicas y dinámicas de juego implicadas en la ludificación.

Cuadro 6.9. *Elementos de juego presentes en la ludificación o gamificación, según Ruth Martínez (2013:3)*

MECÁNICAS *(su uso motiva al usuario)*	*DINÁMICAS* *(pueden ser tan diversas como necesidades tiene el ser humano)*
– *Puntos*: asignar un valor cuantitativo a una acción. – *Niveles*: umbrales que se cumplen acumulando puntos. – *Premios*: acreditación física o virtual de que se ha alcanzado un objetivo. – *Bienes virtuales*: artículos para expresar la individualidad. – *Clasificaciones*: asignar posiciones en comparación con el resto de jugadores. – *Desafíos:* competiciones entre la comunidad o diversos rivales. – *Misiones o retos*: afrontar un desafío concreto planteado por el juego. – *Regalos:* ofrecer bienes gratuitos al jugador o entre jugadores.	– Recompensa. – Estatus. – Logro. – Autoexpresión. – Competición. – Altruismo.

No obstante, cabe señalar que la ludificación es mucho más que acumulación de simples puntos y recompensas a los logros obtenidos. El camino que se recorre a la hora de implementar un sistema ludificado conlleva muchas

estrategias que requieren incorporar elementos de los juegos que modifiquen la conducta de los usuarios, al igual que en cualquier otra técnica usada en el mundo del marketing (Vargas Machuca, 2013; Prieto, 2014).

Con el fin de entender las posibilidades reales de la ludificación, en la literatura sobre este particular se sostiene un debate en torno a lo que es y lo que no es la ludificación, diferenciándola además de otros sistemas lúdicos como son los juegos o videojuegos, los *serious games* y el *edutainment*. La diferencia que existe entre la ludificación y los juegos en las aulas es que la primera muestra un espacio de juego más atractivo que motiva a los jugadores mientras que la segunda no (Kapp, 2012). Por otra parte, los *serious games* ("juegos serios") hacen referencia al uso del juego en entornos "serios" (como el trabajo o la formación) y no solamente como elementos de ocio. Es decir, son juegos diseñados con un propósito formativo distinto al de la pura diversión. Finalmente, el *edutainment* o "educación mediante el entretenimiento" es la mezcla de aprendizaje con diversión. El objetivo es entretener mientras se enseña al usuario (Michael, 2006).

Con respecto a la tipología o modelos de ludificación, encontramos diferentes clasificaciones. Según Vargas Machuca (2013), podemos diferenciar entre los siguientes tipos de ludificación:

- *Ludificación externa.* Se define como prácticas enfocadas al marketing, ventas, *engagement,* y cuyo público objetivo son los clientes o los clientes potenciales.
- *Ludificación interna.* Son prácticas enfocadas a los recursos humanos para la motivación de los empleados de una empresa, mejora de la productividad o *crowdsourcing.*
- *Ludificación para cambiar comportamientos.* Son prácticas utilizadas en ámbitos como la salud, sostenibilidad, medio ambiente, finanzas personales, educación, para reorientar las costumbres de grupos sociales a favor de una causa social o un objetivo empresarial.

Por otra parte, Andrzej Marzewski (en Prieto, 2014), uno de los grandes referentes actualmente en este tema, diferencia entre ludificación de capa fina *(thin layer)* y ludificación profunda *(deep gamification)*. La ludificación de capa fina proporciona algo de entretenimiento *(edutainment)* con premios que se reciben como recompensas por realizar determinadas tareas o acciones. La ludificación profunda incluye elementos de juegos serios *(serious games)* que son experiencias de corta duración pero que implican una intensa participación, como por ejemplo la resolución de un caso o de una actividad de aprendizaje

basada en problemas o la realización de un proyecto de corta duración.

Una vez definido el concepto y asentados algunos aspectos teóricos, se hace necesario ofrecer algunos ejemplos sobre ludificación con algunas aplicaciones concretas. En este sentido, y haciendo una breve búsqueda de casos reales de ludificación en diversos ámbitos y/o sectores de la sociedad, se encuentra una gran variedad de exitosas aplicaciones. A modo de ejemplo, se mencionan algunas de ellas.

En primer lugar, en el entorno de la comunicación se encuentran diversos modelos ludificados surgidos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la cibercultura, tales como: recopiladores de contenidos (Google News Badges, Karmacracy y MktFan), medios de prensa digital (la edición digital de *The New York Times*), aplicación móvil pensada para transmitir información de tráfico en tiempo real (Waze), etc.

En segundo lugar, y fuera del entorno de la comunicación, se encuentran algunos de los mayores casos de éxito en el mundo de la ludificación y representativos en sectores diferentes. A saber: Foursquare, una aplicación móvil para la geolocalización; Nike +, una aplicación perteneciente en este caso al sector deportivo; Domino’s Pizza Hero, del sector de la gastronomía; BBVA Game, sistema de banca *online;* The Fun Theory, caso de ludificación para el cambio de conductas sociales, etc.

El caso de BBVA Game, que viene a ser un modelo de ludificación para cambiar conductas sociales, consiste en persuadir a los clientes para realizar operaciones bancarias a través de la banca *online* y reducir la actividad en las oficinas del banco. Todo el sistema de ludificación gira en torno a la consecución de puntos BBVA por parte de sus clientes, pero también al contratar productos en las oficinas, como tarjetas, préstamos o hipotecas. Estos puntos hacen que los usuarios ganen premios directos, como descargas de música y visionado de cine *online,* y además opten a otros premios, como tabletas y entradas para encuentros deportivos a través de sorteos.

Asimismo, se ha de mencionar que en el mundo laboral la ludificación se manifiesta de múltiples formas, intentando hacer de este un entorno mucho más ameno y apetecible. Según Escribano (2013), en empresas como Google, IBM o L’Oreal se implantan *playgrounds* o zonas de recreo que, sin embargo, en la mayoría de los casos quedan prácticamente sin uso debido a las horas extra de trabajo o el tiempo necesario para conciliar la vida familiar. Otras aplicaciones en este ámbito de la ludificación son las que tratan de estimular a los trabajadores a ser mejores en el desempeño de sus labores.

En tercer lugar, y en el ámbito formativo, este planteamiento está suscitando también numerosas aplicaciones e investigaciones. Por ejemplo, es conocido el

caso de I-Help, una plataforma donde interactúan todo tipo de estudiantes. En este sitio, los estudiantes plantean preguntas a las que les es imposible dar respuesta y otros estudiantes se involucran para contestarlas con el fin de obtener una recompensa. Los estudiantes involucrados en este juego cuentan desde un inicio con una cartera que aumentará o disminuirá dependiendo de si colaboran en este proyecto y responden a ciertas preguntas (Vassileva, 2012).

Finalmente, cabe destacar que ludificar en formación quiere decir utilizar elementos y dinámicas de juegos o videojuegos como recursos de aprendizaje que hagan de esta una actividad motivadora. Tal como destaca Prieto (2014:27), “las estrategias de ludificación formativa más importantes son: establecer una narrativa, dar premios como puntos o certificaciones a cambio de la realización de acciones, introducir elementos personalizadores, de proximidad social y realimentación y finalmente introducir elementos que hagan del aprendizaje una actividad más divertida”.

La ludificación en formación significa diseñar entornos formativos o procesos de aprendizaje que incluyan actividades motivadoras, innovadoras y creativas apoyadas en algunos componentes similares a los de los juegos con el fin de motivar e implicar a los participantes en las actividades mencionadas. En definitiva, se trata de dotar de mecánicas lúdicas o de los ya anteriormente citados elementos de juego a las actividades con intencionalidad formativa.

Retomando la idea de la motivación, cabe señalar que la ludificación fomenta mecanismos de motivación tanto intrínsecos como extrínsecos. Según el tipo de estudiante se identifican diferentes fuentes de motivación intrínseca a largo plazo, tales como el deseo de aprender, de triunfar socialmente, de lograr la autonomía o de alcanzar la excelencia. En este sentido, se considera que los formadores tienen la responsabilidad de estimular estas motivaciones usando estrategias metodológicas variadas. En definitiva, tienen como reto establecer una relación entre el cumplimiento de los objetivos de la formación y los objetivos formativos personales a largo plazo de sus estudiantes, por ejemplo, el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el ejercicio de su profesión (Prieto, 2014).

Asimismo, esta novedosa e innovadora estrategia impulsa a autores e investigadores a desarrollar diversos estudios sobre la ludificación aunque todavía queda mucho camino por recorrer para llegar a consolidar evidencias sólidas sobre este campo de estudio. En primer lugar, se constata que gran parte de estas evidencias provienen de estudios teórico-reflexivos en torno al concepto de ludificación. Por otra parte, la mayoría de las investigaciones actuales se centran en el análisis de los videojuegos como recursos formativos en el aula, destacando su potencial para favorecer mejoras en el aprendizaje de los

contenidos formativos. Y, aunque parezcan sinónimos, se ha visto que la ludificación se diferencia del videojuego a pesar de que use mecánicas de juego. Para concluir, estas constataciones hacen destacar la necesidad de impulsar más experiencias de trasladar lo positivo de la ludificación a la formación.

Epílogo

A lo largo de este libro se han ido viendo los diferentes procesos que la formación debe seguir para diseñar, desarrollar y evaluar una formación que, partiendo de las necesidades reales de los individuos, contemple la participación de las personas. La participación también necesita la implicación de la organización, la complementariedad y la diversidad de la oferta formativa como recursos evidentes para la planificación de la formación. Y por el contrario, deben contarse entre los obstáculos de la formación la imposición de la formación y la descoordinación de los planes de formación.

Pero para acabar este libro, y a modo de resumen, puede ser necesario hacerse una pregunta final: ¿qué obstáculos se han de tener en cuenta para elaborar un plan de formación coherente y sistemático, como decíamos en la introducción, y qué puede constituir un recurso o un obstáculo?

En primer lugar existen diversas tipologías de personas y eso se ha de tener en cuenta. En segundo lugar, existe en las organizaciones un desempeño profesional diversificado con desarrollos profesionales específicos. En tercer lugar, el contexto de trabajo es muy influyente en el desarrollo de la formación. Estas características y los diversos intereses que conllevan configuran una serie de elementos que pueden tanto favorecer la formación como obstaculizarla mediante la aparición de ciertas resistencias a ella. Conviene estar alerta para evitar un doble peligro: por un lado, que la formación solo alcanza a los que ya están predispuestos a ello y, por otro lado, que la formación se centra en temas en los que ya están previamente interesados y no en los que les son necesarios.

Para muchas personas adultas participar en la formación significa participar de una manera consciente e interesada. Pero para que eso se dé es fundamental que la formación suponga una mejora profesional inteligible y que esté

suficientemente explicitada y resulte comprensible. La formación, en cuanto que proceso de cambio, siempre generará resistencias, pero estas tendrán un carácter más radical si la formación se vive como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil.

Para motivar a la participación se requiere la creación de un sistema de comunicación mediante el cual se llegue a las personas implicadas, para que estas puedan corresponsabilizarse efectivamente en el proceso formativo. Para conseguir este grado de participación resultará fundamental suministrar a los implicados los medios para adaptar continuamente la formación a sus necesidades y aspiraciones.

También la inutilidad de la formación para los usuarios de esta o el carecer de posibilidades de promoción pueden suponer otro importante obstáculo para la gestión de la formación continua. Otros obstáculos que hay que tener presentes y que hay que tratar de diagnosticar aparecen cuando la formación continua no va acompañada de una certificación acreditativa o cuando el formador quiere ser el protagonista de la formación, cuando los verdaderos protagonistas son los asistentes. Esperamos que la lectura de este libro haya servido para dar elementos para superar esos y otros posibles obstáculos que van apareciendo en todo proceso de formación y haya permitido mejorar todos los procesos de planificación y de gestión de la formación.

Bibliografía

Aguadero, F. (1997): *El arte de comunicar*. Editorial Ciencia3. Madrid.

Agut, S.; Leigh, D. (2000): *Una guía para gestionar proyectos de evaluación de necesidades*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Doctorados en Psicología Social. Barcelona, febrero de 2000.

Alonso, M. y Galve, C. (2008): "El emprendedor y la empresa: una revisión teórica de los determinantes a su constitución". *Acciones e investigaciones sociales*, 26: 5-44.

Amat, O.; Pineda, P. (2003): *Aprendre a ensenyar. Una visió pràctica de la formació de formadors*. Edicions Gestió 2000. Barcelona.

Angulo Rasco, F. (1994): "Enfoque práctico del currículum". En Angulo Rasco, F. y Blanco Nieto, L. (eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 111-132). Aljibe. Málaga.

Área, M. y Adell, J. (2009): "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales". En De Pablos, J. (coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet.* Aljibe. Málaga.

Argyris, C. y Schön, D. (1975): *Theory into practice. Increasing professional effectiveness*. Jossey Bass. Oxford.

Ausubel, D. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune y Stratton. Nueva York.

Barkley, E.; Cross, K. P.; Howell, C. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ediciones Morata y Ministerio de Educación. Madrid.

Bautista, G.; Borges, F.; Forés, A. (2006): *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea. Madrid.

Bayón, F. (2010): *Coaching hoy: teoría general del coaching*. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.

Beltran, Mercè *et al*. (2006): *La secuencia formativa: fases de desarrollo y de síntesis*. Graó. Barcelona.
Bergman, J. y Sams, A. (2013): “Flip Your Students’ Learning”. *Educational Leadership,* 70(6): 16-20.
Birkenbihl, M. (2001): *Formación de formadores. Manual práctico para educadores, profesores y directores de formación de personal en las empresas*. Paraninfo-International Thomson Editores. Madrid.
Bojica, A. y Fuentes, M. M. (2008): “Entrepreneurship - Principios de un largo recorrido”. *Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas*, 1: 1-10.
Bonals, J. (2010): *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Graó. Barcelona.
Bosma, N. y Schutjens, V. (2011): “Understanding regional variation in entrepreneurial activity and entrepreneurial attitude in Europe”. *Ann Reg Sci*, 47: 711-742.
Briz, A. (2011): *Saber hablar*. Santillana Ediciones Generales. Madrid.
Bueno, J. L.; Jiménez, A. (2011): *Sea un formador excelente. Una guía práctica para impartir formación en la empresa*. Fundación Confemetal Editorial. Madrid.
Cabero, J. (2004): “La función tutorial en la teleformación”. En Martínez, F. y Prendes, M. P., *Nuevas Tecnologías y Educación*. Pearson Educación. Madrid.
Cabrero, M. (2012): *El coaching emocional*. UOC. Barcelona.
Cáceres, M. D. (2003): *Introducción a la comunicación interpersonal*. Síntesis. Madrid.
Carree, M. A. y Thurik, R. A. (2010): “The impact of entrepreneurship on economic growth”. En Acs, Z. y Audretsch, D. (eds.), *Handbook of entrepreneurship research*. Springer. Londres.
Casamayor, G. (coord.) (2008): *La formación on-line. Una mirada integral sobre el elearning, b-learning*. Graó. Barcelona.
Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013): *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil. Alcoy.
Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE. Buenos Aires.
Cohen, N. H. (2004): *Mentoring*. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.
Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Noviembre de 2004. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”. Disponible en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_eu

Dale, S. (2010): “Colaboración y comunidades. Comunidades de práctica en los gobiernos locales del Reino Unido”. En Gairín, J., *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Wolters Kluwer. Madrid.
Davini, M. C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana. Buenos Aires.
De Ansó, B. (2013): *Debate telemático: gamificación o ludificación.* Modalidad virtual del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, 1-3 de octubre de 2013, Cáceres, Universidad de Extremadura.
Delo, C. (2012): “What is gamification, and how can I make it useful for my brand?” *Advertising Age*, 83(9): 58.
Dixon, N. (1994): *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. McGraw Hill. Maidenhead, Berkshire, RU.
Echerman, B. (2011): “Rumbo a la Universidad emprendedora: cambios en la Unimet”. *Cuadernos Unimetanos*, 26: 6-10.
Echeverría, B. (coord.) (2008): *Orientación profesional*. UOC. Barcelona.
Elbaz, F. (1981): “The teachers practical knowledge: Report of a case study”. *Curriculum Inquiry*, 11(1): 43-71.
Escola d’Administració Pública de Catalunya (2010): *Diagnosis de necesidades formativas en instituciones públicas*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
Escribano, F. (2013): “Serious games y gamificación para educar, motivar y comunicar”. En Revuelta Domínguez *et al.* (coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.* Extremadura: Universidad de Extremadura, 657-660.
— (2013): “Gamificación *versus* Ludictadura”. *Obra digital: revista de comunicación*, 5, 58-72.
Esteve, J. M. (1987): *El malestar docente*. Laia. Barcelona.
European Commission (2012): *Entrepreneurship Education at School in Europe.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Bruselas.
Feiman Nesmer, S. (1990): “Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives”. En Houston, R. (ed.), *Handbook of research of teacher education* (pp. 212-233). MacMillan. Nueva York.
Fernández-Salinero, C. (2002): “Modalidades de formación en las organizaciones”. En Pineda, P., *Gestión de la formación en las organizaciones.* Ariel. Barcelona.
— (1999): “El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas”. *Revista Complutense de Educación*, 10(1): 181-241.
Ferrer, V. (1994): *La metologia didàctica a l’ensenyament universitari*. Publicacions. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Font, A. e Imbernon, F. (2002): “Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación”. En Pineda, P. *Gestión de la formación en las organizaciones.* Ariel. Barcelona.
Freire, P. (1972): *Pedagogy of the oppressed*. Penguin, Handmonsworth. London.
Gairín, J. (1997): “La planificación y el desarrollo de planes”. En Gairín, J. y Fernández, A. (coords.), Planificación y gestión de instituciones de formación. Práxis. Barcelona (pp. 151-201).
— (1996): “La detección de necesidades de formación”. En Gairín, J.; Fernández, A.; Tejada, J. y Navío, A. (coords.), *Formación para el empleo*. Neo3Comunicación, El Masnou, 71-116.
Gallwey, T. (2013): *El juego interior del tenis*. Sirio. Málaga.
Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Octaedro. Barcelona.
Gerard, F. M. (2003): “L’évaluation de l’efficacité d’une formation”. *Gestion 2000*, 20(3): 13-33.
Gimeno Sacristán, J. (1990): “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores”. *Jornadas sobre Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 1-39). Universidad de Barcelona. Barcelona.
Gist, M. E. (1997): “Training design and pedagogy: Implications for skill acquisition, maintenance, and generalization”. En Ehrenstein, E. (ed.), *Training for a rapidly changing workplace* (pp. 201-222). American Psychological Association. Washington.
Grossman, P.; Wilson, S. y Shulman, L. (1989): “Teachers of Substance: Subjet Matter Knowledge for Teaching”. En Reinoldson, M. C. (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Pergamon Press. Nueva York.
Guix, X. (2004): *Ni me explico, ni me entiendes. Los laberintos de la comunicación*. Granica. Barcelona.
Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid.
Hake, R. R. (1998): “Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses”. *American Journal of Physics*, 66(1): 64-74.
Haneberg, L. (2007): *Fundamentos del coaching.* Gestión 2000. Barcelona.
Heller, P.; Keith, R. y Anderson, S. (1992): “Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving”. *American Journal of Physics*, 60(7): 627-636.
Henry, C. y Bruin, A. (2011): *Entrepreneurship and the creative economy. Process, practice and policy*. Edward Elgar. Massachusetts.

Hug, T. (2005): “Micro Learning and Narration. Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of ‘micro units’ and didactical microlearning arrangements”. Media in Transition Conference, 6-8 de mayo de 2005. MIT, Cambridge.

Imbernon, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona.

Jones, K. y Jones, J. (2008): “Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the ‘Five Pillars’ of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction”. *The Journal of Effective Teaching*, 8(2): 61-76.

Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (eds.) (1999): *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis. Madrid.

Joussellin, O. y Gagnon, A. (2006): *Guide pour mesurer l’efficacité des formations. Emploi Quebec*. Quebec. Disponible en: http://www.pharmabio.qc.ca.

Jover, G. y García, J. M. (2009): *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas.* Octaedro. Barcelona.

Julien, P. A. (2007): *A theory of local entrepreneurship in the knowledge economy*. Edward Edgar. Massachussets.

Kapp, K. M. (2012): *The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. San Francisco.

Kirkpatrick, D. L. (1999): *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Gestión 2000. Barcelona.

Kochadai, M. (2011): *Entrepreneurial Competency: a study with reference to socially and economically backward communities in Chennai City.* Pondicherry University. Indiana.

Kolb, D. (1984): *Experiential Learning*. Prentice-Hall. Londres.

Kreps, G. L. (1995): *La comunicación en las organizaciones*. Addison-Wesley Iberoamericana. Madrid.

Kuratko, D. F. y Hodgetts, R. M. (2004): *Entrepreneurship: Theory, process, practice*. South-Western College Publishers. Mason, OH.

Lasley, T. y Payne, M. (1991): “Curriculum Models in Teacher Education: the Liberal Arts and Professional Studies”. *Teaching and Teacher Education*, 7(2): 211-219.

Lasry, N.; Mazur, E. y Watkins, J. (2008): “Peer Instruction: From Harvard to Community Colleges”. *American Journal of Physics* (76), 1066-1069.

Levie, J. (2007): “Immigration, In-migration, ethnicity and entrepreneurship”. *Small Bus Econ*, 28: 143-169.

Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas.* Paidós. Barcelona.

López Camps, J. (2005): *Planificar la formación con calidad.* Praxis. Madrid.
López, J. y Leal, I. (2002): *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento.* Epise. Barcelona.
Loveridge, S.; Miller, S.; Komarek, T. y Satimanon, T. (2012): "Assessing Regional Attitudes about Entrepreneurship". *The Journal of Regional Analysis & Policy,* 42(3): 210-222.
Macdonald, J. (2008): *Blended learning and online tutoring. Planning learner support and activity design*. Gower Publishing. Farnham.
Martínez, J. (2010): "Nuevas estrategias formativas para las administraciones públicas". En Gairín, J. (ed.), *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Wolters Kluwer. Madrid.
Martínez, R. (2013): "Técnicas de gamificación". Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Formación continua, Sevilla, 7-9 de marzo.
Marvez, G. (2011): "Emprendimiento". *Cuadernos Unimetanos,* 26: 1-6.
Mazur, E. (1997): *Peer instruction: a user's manual*. Prentice Hall. Upper Saddle River.
Medina, J. (2013): "Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: más allá de las competencias". En Medina, J. y Jarauta, B. (eds.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior.* Síntesis. Madrid.
Meignant, A. (2006): *Manager la formation. L'ouvrage de référence des professionels*. Liaisons Editions. Rueil. Malmaison (Francia).
Mezirow, J. (1981): "A Critical Theory of Adult Learning and Education". *Adult Education*, 32, 3-24.
Michael, D. (2006): *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform.* Cengage Learning PTR.
Michaelsen, L.; Parmelee, D.; McMahon, K.; Levine, R. y Bilings, D. (eds.) (2008): *Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning.*
Ministerio de Educación y Ciencia (1996): *Materiales de apoyo a la formación. Documento 3: Modalidades de Formación y Formación en Centros.* Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Madrid.
Mora, F. (2013): *Neuroeducación*. Alianza. Madrid.
Moraga, D. (2012): *El proceso de Aprendizaje Basado en grupos.* Documentación del seminario "Aprendizaje Basado en Equipos". ICE-UB. Barcelona.
Moreno, V. (2009): *Avaluació de la transferencia de la formació continua per a directius/ves de l'Administració pública de Catalunya: Creació, aplicación i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferencia.* Disponible en:

http://www.tdx.cat/TDX-1020109-211452.
Morgado, I. (2014): *Aprender, recordar y olvidar.* Ariel. Barcelona.
Moriano, J. A.; Palací, F. J. y Trejo, E. (2001): “El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores”. *Revista de Psicología Social*, 16(2): 229-242.
Murga, M. A. y Quicios, M. P. (2006): *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Dykinson. Madrid.
Novío A. (2004): *Análisis y detección de necesidades*. Grupo CIFO, UAB, documento policopiado.
Pablo, F. y García, A. (2006): “Dimensión y características de la actividad emprendedora en España”. *Ekonomiaz,* 62(2): 264-289.
Pérez Gómez, A. (1992): “La función y la formación de profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata. Madrid.
Pérez Pérez, M. A. (2014): *Programación didáctica de acciones formativas para el empleo*. Ideaspropias. Vigo.
Pérez, M.ª E. (2014): “Advergames & Edutainment: Fórmulas creativas para aprender jugando”. En Revuelta Domínguez *et al*. (coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.* Extremadura: Universidad de Extremadura.
Pineda, P. (dir.) (2012): *Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública española.* Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2012/115524/evaefifor_a2012.pdf.
Pineda, P. (2011): *Avaluació de la transferència de la formació a l’administració pública de Catalunya*. Escola d’Administració pública de Catalunya. Barcelona. Disponible en: http://ddd.uab.cat/record/115804.
— (1995): *Auditoría de la formación*. Gestión 2000. Barcelona.
Prieto Martín, A. *et al.* (2014): “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”. *ReVisión,* 7(2): 27-42.
Prieto, A. (2011): *El proceso de Just in Time Teaching.* Disponible en: http://formador3punto0.blogspot.com.es/2013/09/como-lograr-que-los-alumnos-adopten-un.html.
Real Academia Española (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe. Madrid.
Rubio, L. C. (2013): *Debate telemático: Gamificación o Ludificación.* Modalidad virtual del Congreso internacional de Videojuegos y Educación, 1-3 de octubre de 2013, Cáceres. Universidad de Extremadura.

Rubio, A. y Serrat, N. (2012): “Professionalizing activities and learning. Towards the acquisition of professional competences”. *The International Journal of Learning*, 18(2): 253-268.
Rué, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior.* Narcea. Madrid.
Saleh, T. A. (2011): “Statistical Analysis of Cooperative Strategy Compared with Individualistic Strategy: An Application Study”. *The Journal of Effective Teaching*, 11(1): 19-27.
Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014): “Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales”. *Educación XXI*, 17(1): 221-242.
Sanz, G. (2005): *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes.* Graó. Barcelona.
Schön, D. (1983): *The reflective practitioners: How Professionals Think in Action*. Basic Books. Nueva York.
Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, MEC. Madrid.
Sevillano, M. L. (coord.) (1995): *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje con Medios y Tecnología.* UNED. Madrid.
Shulman, L. (1986): “Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching”. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
— (1987): “Knowledge and teaching: foundations of the New Reform”. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
— (1990): “Distinguished contribution to educational research 1989: Recipient’s address”. *Congreso anual de la AERA.* Abril. Boston.
Siemens, G. (2005): *Connectivism: Learning as Network-Creation.* Disponible en: http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm (recuperado el 24 de agosto de 2015).
— (November 12, 2006): *Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused?* Disponible en: http://www.elearnspace.org/Articles/Connectivism_response.doc (recuperado el 24 de agosto de 2015).
— (2011): “The Impact of Social Networks on Teaching and Learning” [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC) 8(1): 164-170. Disponible en: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller-eng.
Simón, J. (2013): “Sistematizando experiencias sobre educación en

emprendimiento en escuelas de nivel primario”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(56): 159-190.

Simón, P. y Albert, J. (1989): *Las relaciones interpersonales*. Herder. Barcelona.

Slavin, R. E. (1999): *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. AIQUE. Buenos Aires.

Sprague, J.; Stuart, D. y Bodary, D. (2011): *The Speaker's Handbook*. 9ª ed. Wadsworth. Boston.

Tarapuez, E. y Botero, J. J. (2007): “Algunos aportes de los neoclásicos a la teoría del emprendedor”. *Cuadernos de Administración,* 20(34): 39-63.

Tejada, J. y Navío, A. (2004): *La planificación de la formación*. Grupo CIFO. UAB, documento policopiado.

Terhart, E. (1987): “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?” *Revista de Educación,* 284: 133-157.

Tom, A. y Valli, L. (1990): “Professional Knowledge for Teachers”. En Houston, R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 373-392). Macmillan. Nueva York.

Torrent, J.; Fitó, A.; Castillo, A.; Jiménez, A. I.; Ficapal, P.; Lamolla, L. *et al.* (2012): “Emprendre en temps de crisi. Cap a les noves xarxes de generació de valor”. UOC. Barcelona. Disponible en: http://www.ub.edu/xarxaempren/images/M_images/Pdfs/emprendre_temps_

Tran, V. D. y Lewis, R. (2012): “Effects of Cooperative Learning on Students at Giang University in Vietnam”. *International Education Studies*, 5(1): 86-99.

Tres Viladomat, J. (2002): “Diseño de programas de formación en las organizaciones”. En Pineda, P., *Gestión de la formación en las organizaciones*. Ariel. Barcelona.

Van Zee, E. y Minstrell, J. (1997): “Using Questioning to Guide Student Thinking”. *Journal of the Learning Sciences,* 6(2): 227-269.

Vargas, R. (2013). *La gamificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibernética.* Tesis de fin de máster. Universidad de Sevilla.

Vassileva, J. (2012): “Motivating Participation in Social Computing Applications: A User Modeling Perspective”. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22: 177-201.

Verderber, R. F. (1999): *¡Comunícate!* International Thomson Editores. Madrid.

Viladomat, J. (2009): “Diseño de programas de formación en las organizaciones”. En Pineda, P. *Gestión de la formación en las organizaciones*. Ariel. Barcelona.

Watzlawick, P.; Helmick, J. y Jackson, D. D. (1985): *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas.* Herder. Barcelona.

Webb, J.; Bruton, G.; Tihanyi, L. y Ireland, D. (2013): “Research on entrepreneurship in the informal economy: Framing a research agenda”. *Journal of Business Venturing*, 28(5): 598-614.

Whitmore, J. (2011): *El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidós Ibérica. Barcelona.

Williams, R. B. (2007): *Cooperative Learning: A Standard for High Achievement*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA.

Wilson, S. M.; Shulman, L. y Richert, A. E. (1987): “150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching”. En Calderhead, J. (ed.), *Exploring Teachers´ Thinking* (pp. 104-124). Casell. Londres.

Wright, P. C. y Geroy, G. D. (1992): “Needs analysis theory and the effectiveness of large-scale government-sponsored training programs: A case study”. *Journal of Management Development*, 11(5): 16-27.

Yorke, M. (2006): “Employability in higher education: what it is-what it is not”. *Learning & Employability*, 1: 1-19.

Zeichner, K. (1987): “Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 282: 161-189.

— (1992): “Formación reflexiva desde una perspectiva crítica”. En Esteban García, A. y Sánchez García, V. (eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas.* (pp. 309-325). Universidad de Sevilla.

Zeus, P. (2004): *Coaching práctico: guía completa de técnicas y herramientas*. McGraw-Hill. Madrid.